

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Учебное пособие

Под редакцией профессора Е. Ю. Рогачевой



Владимир 2014

УДК 37
ББК 74.6я73
О-23

Авторский коллектив:

Е.Ю. Рогачева – д-р пед. наук, проф. (введение, пп. 1.1, 1.7.2, 2.1, 2.2)
О.А. Беседина – канд. пед. наук (п. 1.6.1)
Е.А. Гулягина – (пп. 1.1, 1.2, 1.3, 1.7.1, 2.2)
Е.В. Иванова – (п. 1.7.1)
И. В. Ирхина – д-р пед. наук (пп. 1.6.1)
П.К. Карякина – (пп. 1.5.3, 1.6.2)
Е.В. Князькова – (п. 1.6.1)
Н.В. Мамина – канд. пед. наук (пп. 1.5.1, 1.5.2)
О.А. Морохова – канд. пед. наук, доцент (п. 1.4)
Е.А. Прокофьева – (п. 1.5.3)
Н.И. Сердюкова – (п. 1.7.2)

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
С. А. Завражин

Кандидат филологических наук, доцент
зав. кафедрой профессиональной языковой подготовки
Владимирского юридического института
Федеральной службы исполнения наказаний
А. В. Подстрахова

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Образование в современном поликультурном мире : учеб. пособие / Е. Ю. Рогачева [и др.] ; под ред. проф. Е. Ю. Рогачевой ; Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 135 с. – ISBN 978-5-9984-0494-8.

Представлены результаты исследований Лаборатории сравнительной педагогики ВлГУ под руководством доктора педагогических наук, профессора Е. Ю. Рогачевой. Пособие посвящено актуальным проблемам мировой педагогики: поликультурному образованию, билингвальному обучению, обучению одаренных детей и детей с ограниченными возможностями и др.

Адресовано магистрантам по направлению «Педагогическое образование», а также может представлять интерес для научно-педагогических работников, аспирантов и студентов педагогического и гуманитарного профилей.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС 3-го поколения.

Табл. 2. Ил. 2. Библиогр.: 61 назв.

ISBN 978-5-9984-0494-8

УДК 37
ББК 74.6я73
© ВлГУ, 2014

ВВЕДЕНИЕ

В учебном пособии в сопоставительном плане анализируются актуальные проблемы современного образования в различных странах мира. Подобный подход требует осознания сложных процессов, происходящих в педагогической науке и образовании в условиях быстро меняющегося поликультурного социума, становления новых парадигм в теории образования. Идёт процесс модернизации школы всех ступеней, продолжается реформирование образования. В этой связи очень значимым для будущих магистров становится следующее: научиться познавать (овладеть умениями понимания происходящего в мире), действовать (производить необходимые изменения), жить в обществе (участвовать во всех видах человеческой деятельности, сотрудничать с другими).

Материалы пособия опираются на результаты работы Лаборатории сравнительных исследований педагогического института ВлГУ под руководством доктора педагогических наук, профессора Е.Ю. Рогачевой. Они полностью соответствуют федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения. Работа с пособием предполагает такие виды самостоятельной работы, как чтение рекомендуемой научно-методической литературы и разделов пособия; конспектирование и выписки из текста; работу со словарями и справочниками; использование компьютерной техники и интернета. Работа с книгой позволит будущим магистрам критически оценивать идеи и практику образования за рубежом, применять на практике полученные знания о мировой педагогике и образовании, учитывать социальный, культурный, национальный контексты обучения и воспитания.

Безусловно, в учебное пособие включены далеко не все значимые проблемы сравнительной педагогики, однако такие вопросы, как обучение одарённых детей и детей с отклонениями в развитии, проблемы религиозного и экологического воспитания, современные образовательные технологии (на примере технологии дистанционного обучения) нашли в данной работе важное место. Теория и практика

поликультурного образования, а также реализация поликультурного образования в практике американской школы, билингвальное обучение: теория и практика представляют интерес для будущих специалистов, равно как и такая тема, как риторическое образование и педагогика гражданского действия в США.

Анализ опыта и перспектив многоуровневой системы подготовки в контексте Болонского процесса позволит магистрантам раскрыть общее и особенное в организации высшей школы разных стран, выявить положительные и отрицательные моменты глобализации.

Поддержание образования на достаточно высоком уровне – важная предпосылка общественного прогресса. Среди основных тенденций мировой педагогики и школы – демократизация школьных систем; диверсификация и дифференциация образования; гуманистическая направленность воспитания; использование форм и методов воспитания, способствующих развитию обучающегося как субъекта познания; самостоятельность учащихся и студентов; педагогизация новейших технических средств; интеграция школьного и внешкольного воспитания и обучения. Думается, что для России сегодня очень важно сохранить то ценное, что было достигнуто на протяжении развития отечественной системы образования. Погружаясь в сравнительное поле, магистранты смогут выделить особенности отечественной системы образования, осознать, что школа – это феномен культуры. Надеемся, что содержащиеся в пособии вопросы и задания будут стимулировать исследовательский поиск наших читателей.

РАЗДЕЛ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Теория и практика поликультурного образования

Сегодня все человечество является свидетелем глобальных трансформаций, активизации процессов, вызванных глобализацией и интеграцией. Эти изменения в большой степени затрагивают и сферу образования.

За последние десятилетия произошла переоценка современных подходов и стандартов образования. Инновационные процессы, происходящие в системах образования различных стран мира, осуществляются сегодня в контексте интернационализации и интеграции, что является главным направляющим вектором современного общественного развития и отражает идею открытости образования в современном мире.

В настоящий момент одним из главных направлений развития мировой педагогической мысли становится поликультурное образование – образование, признающее равенство всех культур и языков, равно как и уникальность каждого из них, и обеспечивающее одинаковые образовательные возможности независимо от социокультурной и языковой принадлежности.

С усилением процессов миграции и расширением национально-языкового состава населения многих стран остро встает проблема поиска путей мирного сосуществования и взаимодействия представителей разных этнических, языковых, религиозных и других общин (табл. 1). На передний план выступают проблемы, рожденные культурными и этническими различиями, вызванные тем, что воспитание и обучение происходят при постоянном межкультурном взаимодействии различных национальных групп. Поэтому особую ценность приобретают сравнительно-педагогические исследования возможностей преодоления противостояния субкультурных групп в многонациональном социуме.

Проблемы образования в многонациональном обществе могут решаться посредством признания того, что национальные системы образования должны стать органичным знаменателем культурного многообразия. Целью образования в этой связи становится включение в процесс взаимодействия субкультур в мультикультурных социумах.

Таблица 1. Страны с наибольшим числом иммигрантов в 2005 г.¹

Страна	Число мигрантов, млн чел.
США	35,0
Россия	13,0
Германия	7,3
Украина	6,9
Франция	6,3
Индия	6,3
Канада	5,8
Саудовская Аравия	5,3
Австралия	4,7
Пакистан	4,2
Великобритания	4,0

В педагогике при рассмотрении вопросов образования в мультикультурных социумах вплоть до второй половины двадцатого столетия доминировали концепции ассимиляции: «плавильный котел» (США), слияние наций в советский народ (СССР), «очищение» от регионального разнообразия (Франция), приобщение к «белой» культуре и т.д. Этот подход игнорирует особенности культуры, языка, мышления и поведения национальных меньшинств, оправдывает воспитание и обучение исключительно на основе культуры большинства. Идеологи ассимиляции противятся устранению социальных, экономических, культурных и образовательных барьеров, не дающих повышать уровень достижений в сфере образования представителей малых национальных групп.

Идеи *этноцентризма* и этнокультурного образования являются опорными в концепциях монокультурного образования, которые провоцируют неприязнь к другим субкультурам, нетерпимость, гипер-

¹ Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: учеб. для магистров. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2013. С. 114.

трофию своего «собственного». В основе этноцентризма лежит ксенофобия (этнофобия): навязывание собственных культурных ценностей, представление о превосходстве и исключительности одной этнической группы, негативные оценки других этнокультурных общностей. Этноцентризм – это составная часть идеологии ассимиляции в образовании.

Этой концепции противостоит концепция **кросс-культурализма** (интеркультурализма) – она обосновывает правомерность сотрудничества субкультур в многонациональном обществе. Культурное и этническое разнообразие не рассматривается как объект ликвидации, поддерживается идея активного сотрудничества культур.

Идеи кросс-культурализма предусматривают обеспечение межкультурного диалога путем образования, стабильного баланса культурного многообразия, поддержку и уважение самооценности больших и малых культур. Сегодня эта концепция популярна в Западной Европе. Зарубежные теоретики К. Джонс, К. Кимберли (Великобритания), а также немецкие ученые Р. Гольц, С. Люхтенберг, С. Ниекравич и их французские коллеги Л. Брюно, Ж. Берк, Ж. Дюфор, О. Менье и др. рассматривают интеркультурное образование как важный способ снятия межнациональных конфликтов в школе и обществе.

Однако, по мнению некоторых ученых, педагогические идеи интеркультурализма неоднозначны. Так как они призваны сохранить разделение по этническим, расовым, цивилизационным признакам, следовательно, направлены на консервирование отстраненности культур. Что, по мнению некоторых исследователей, означает, что ценности малых субкультур играют роль несущественного дополнения к базовому образованию, построенному на традициях доминирующей культуры. Таким образом, в образовании делается акцент на право отличия, а не общности².

Идеи же **поликультурализма** опираются на интеграцию и взаимное обогащение субкультур³. В основе этой идеи лежит феномен «культурного многообразия», который рассматривается не как простая сумма культур, а качественно иная множественная идентичность⁴.

² Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. С. 131

³ Там же. С. 106.

⁴ Там же. С. 107.

Проблема поликультурного образования в рамках внедрения нового, компетентностного подхода в обучении становится в России в настоящее время одним из важных и актуальных направлений педагогических исследований. В отечественной педагогике, помимо термина поликультурное образование, существуют также такие понятия как мультикультурное (от кальки «multicultural education»), многокультурное образование (воспитание), однако сущность всех этих понятий та же.

Поликультурное образование – это идея, процесс обучения и воспитания, отвергающий расизм и другие формы дискриминации, содействующий демократическим принципам социальной справедливости, поддерживающий этнический, расовый, языковой, религиозный, гендерный, социокультурный плюрализм и способствующий формированию толерантности к социальным и культурным различиям.

Понятие «*поликультурного образования*» (multicultural education) закрепилось в мировой педагогике в 70 – 80-х гг. прошлого столетия. Идеологами поликультурного образования являются американские и канадские ученые: Дж. Бэнкс, Д. Голлник, К. Беннет, Е. Джексон, Р. Барнхардт, Ж. Гэй, Ж. Эллио, У. Гудикунст, А. Флерас, С. Никето, Дж. Гумминз и др. Вопросы поликультурного образования также находятся в поле внимания и ряда европейских педагогов, таких как М. Гордон, Дж. Линч (Великобритания), О. Анвайлер, С. Люхтенберг (Германия).

Поликультурное образование имеет большое сходство с интеркультурным образованием, оба ставят общие цели. Некоторые ученые видят реальные возможности создания идейного моста между поликультурализмом и интеркультурализмом при выработке совместных педагогических проектов. Вместе с тем, например, О. Менье признает «различия в способах формулировать плюрализм», присущие интеркультурному и поликультурному образованию. Многие ученые США и Канады при определении сущности поликультурного образования исходят из критериев и приоритетов антирасистской, либеральной направленности. Оно понимается как отражение этнического многообразия, при котором учащиеся различных социальных, расовых, этнических, языковых групп получают равные шансы для достижения академических успехов.

1.2. Реализация поликультурного образования в практике американской школы

Опыт США показывает, что учебные заведения, в частности общеобразовательные школы, становятся главными институтами, где путем поликультурного образования проводится целенаправленная объединяющая и миротворческая политика.

Рассмотрим, как зарождалось поликультурное образование в США.

Говоря о развитии поликультурного образования в США, необходимо отметить тот фактор, что история развития США всегда характеризовалась постоянным притоком иммигрантов, что значительно предопределило характерные черты формирования американской нации, этнический состав населения страны. Следует особо подчеркнуть, что США – одна из первых стран, столкнувшихся с проблемой совместного сосуществования представителей разных наций, вероисповеданий и культур. Безусловно, во все времена в разные страны приезжали люди в поисках лучшей доли, но такой постоянной и массовой иммиграции, как в США, не отмечено ни в одной стране мира. Если ранее (до конца XIX века) иммигранты прибывали в основном из стран Западной и Северной Европы, то характерной чертой иммиграции второй половины XX века явилось изменение ее этнического состава за счет цветного населения, численность которого в ряде городов даже превышала численность белого.

История поликультурного движения в американском образовании уходит своими корнями в этнические исследования, проводимые афроамериканскими учеными (конец XIX – начало XX века), и труды по вопросам межгруппового обучения (40 – 50-е гг. XX века).

Пионером этнических исследований в США признан Д.У. Уильямс, труды которого описывают историю афроамериканской нации от 1619 до 1880 гг. Он и его последователи (К. Д. Вудсон, К. Г. Уэсли, Г. Гаррисон, М. Гарви, У. И. Дьюбойз) тогда, в начале XX в., ставили своей основной целью борьбу с повсеместно бытовавшими негативными образами и стереотипами, однобоко характеризующими афроамериканскую расу⁵. Они были убеждены, что эффективно бороться

⁵ Бессарабова И.С. История мультикультурного движения в американском образовании // Ученые записки. № 2(36). 2008. С. 24.

со стереотипами можно было только с помощью обнародования объективных исторических фактов, касающихся представителей расовых меньшинств, в особенности многочисленных фактов неопределенного вклада представителей афроамериканской расы в развитие страны. Это должно было способствовать трансформации главенствующей в обществе в целом, и в образовании в частности, теории доминирования «белой» расы.

Картер Вудсон, один из главных авторов ранних исследований этнических движений, принял активное участие в основании организации *The Association for the Study of Negro Life and History* (Ассоциация исследований жизни и истории афроамериканцев) в 1915 г. Эта организация сыграла ключевую роль в систематизации и распространении истории афроамериканцев, при ее поддержке вышли в свет труды вышеупомянутых авторов и многих других афроамериканских исследователей. Эти работы положили начало совершенно новой области знаний, раскрывающей знаменательные исторические события афроамериканской нации, ее культуру, достижения, а также различные, в том числе и образовательные, проблемы.

В рамках этого движения в 20 – 30-е гг. XX века активно издаются журналы, учебники, детская литература. К. Вудсон был одним из авторов множества книг и журналов, включающих материалы по афроамериканской истории, предназначенных для школ и высших учебных заведений («*The Negro in Our History*», «*Negro Makers of History*», «*The Story of the Negro Retold*», «*The Negro History Bulletin*» и др.). Кроме написания множества научных трудов и выпуска публикаций ассоциации, Вудсон инициировал введение в практику государственных школ особой недели – *Negro History Week*, в течение которой проводились чтения о жизни и истории афроамериканцев⁶. Сейчас это называется *Black History Month* – месяц истории афроамериканцев, он проводится в американских школах каждый год и является важным звеном воспитательно-просветительской деятельности школы.

40 – 50-е гг. XX века отмечены в истории поликультурного образования как период активных научных поисков по вопросам межгруппового обучения (М. Гудмэн, О. Клинберг, Б. Стерн и др.), которые внесли неопределимый вклад в реформирование американского образования.

⁶ Cook, L. *Intergroup education* / L. Cook, E. Cook. New York : McGraw-Hill, 2004.

Но, несмотря на отдельные достижения идеологов равноправия в образовании, достаточно долгое время идеи этнического равенства, плюрализма и толерантности рассматривались в большинстве своем как революционные и традиционно отвергались представителями власти, академических кругов и обществом в целом, а господствующая идеология по-прежнему оставалась евроцентристской.

Переломный момент наступил в 60-70 гг. XX в. – в период, характеризующийся активизацией движений этнических меньшинств и других, традиционно подавляемых групп, таких как сексуальные меньшинства, люди с ограниченными возможностями, феминистские группы. Активисты требовали обеспечения демократических прав и свобод, в том числе равных образовательных возможностей, независимо от языковой, национальной, культурной, религиозной и др. принадлежности. Протесты приняли такой всеобъемлющий, массовый характер, что это послужило импульсом для глобального пересмотра государственной образовательной политики страны и создания широкой законодательной и исследовательской базы для развития поликультурного образования. С принятием в 1964 г. закона о гражданских правах (*The Civil Rights Act*) отношение к традиционно угнетаемым социальным группам стало меняться. С этого момента в США начинают появляться различные ассоциации и организации, представляющие интересы социальных и этнических меньшинств, создаются исследовательские центры, занимающиеся проблемами поликультурного образования – разработкой методик, программ, поликультурных модулей и т.д.

В начале 1980-х гг. термин «поликультурное образование» появляется в американских педагогических энциклопедиях (*The Encyclopedia of Educational Research, The International Encyclopedia of Education*), в середине 1980-х гг. создается профессиональная организация – Национальная ассоциация поликультурного образования (*National Association for Multicultural Education*). Результатом всех этих изменений стало повсеместное включение поликультурного компонента в содержание образования в учебных заведениях.

Все эти преобразования в конечном итоге привели к тому, что сейчас поликультурное образование в США – это отдельное направление, которое регулируется собственным законодательством, проблемами которого занимаются многочисленные государственные и общественные организации, университеты, исследовательские цен-

тры. Здесь школам оказывается широкая методическая и дидактическая поддержка, проводятся курсы повышения квалификации, организовываются конференции, различные семинары, круглые столы по вопросам поликультурного образования и т.д.

Рассмотрим, как поликультурное образование осуществляется на практике на современном этапе.

Ведущая роль в формировании содержания поликультурного образования принадлежит высшим учебным заведениям и, прежде всего, исследовательским центрам, занимающимся проблемами поликультурного образования. Среди них по масштабам осуществляемой деятельности выделяется Центр поликультурного образования при университете штата Вашингтон (г. Сиэтл), который возглавляет Дж. Бэнкс. Наряду с теоретическими исследованиями, проведением конференций, семинаров и курсов переподготовки для учителей, сотрудники центра также занимаются разработкой ориентированных на практику программ и модулей обучения. Разработанные Бэнксом пять аспектов (направлений) поликультурного образования в настоящее время широко используются школьными округами в рамках реализации принципа поликультурализма в обучении. Эти пять аспектов (*five dimensions of Multicultural Education*) включают:

- ***Интеграцию содержания образования (Content Integration)*** – этот раздел касается умений учителя выбирать из многообразия материала этнического содержания примеры, объясняющие учащимся ключевые понятия, теории и концепции конкретной дисциплины.

- ***Процесс конструирования (моделирования) знаний (Knowledge Construction Process)*** – описывает то, каким образом учитель может помочь учащемуся проследить и понять степень влияния стереотипов и предрассудков внутри той или иной дисциплины на процесс построения знания данной дисциплины. Данный аспект также охватывает материал о том, как результаты многих этнических исследований о превосходстве белой расы были опровергнуты афроамериканскими учеными.

- ***Устранение предрассудков (Prejudice Reduction)*** – включает методы и приемы, используемые учителем для воспитания у учащихся позитивного отношения к различным расовым, этническим и культурным группам. Главная задача учителя – не позволить существующим в обществе неверным стереотипам перейти в предрассудки, изменить которые будет сложнее.

- **Педагогика равенства (*Equity Pedagogy*)**, которая подразумевает умения учителя использовать свои знания о типичных моделях поведения этнических и культурных групп, представители которых учатся в классе, и с целью повышения успеваемости сочетать их с индивидуальными особенностями учащихся (темперамент, характер, способности, мотивы, интересы), влияющими на поведение ребенка в различных ситуациях.

- **Школьную культуру и социальную структуру (*Empowering School Culture*)** – подчеркивает тесное взаимодействие школы и жизни. Бэнкс здесь акцентирует главное предназначение школы: школа должна стать дополнением естественной (в частности семейной) социализации ребенка.

Исследовательский центр поликультурного образования при университете штата Колорадо занимается вопросами билингвального обучения. Усилия центра главным образом сосредоточены на решении проблем учащихся – детей мигрантов, а также на подготовке учителей к работе с такими учащимися.

Огромную роль в осуществлении теоретических и прикладных исследований в области поликультурного образования, подготовки кадров, популяризации идей поликультурного образования среди учителей и администрации учебных заведений играет Национальная ассоциация поликультурного образования (*National Association for Multicultural Education – NAME*), членами которой являются специалисты в различных областях научного знания, преподаватели разных учебных заведений.

Разработка поликультурных модулей, методических пособий осуществляется также на базе педагогических колледжей, институтов по переподготовке учителей. Так, Йельским университетом совместно с общеобразовательными школами г. Нью-Хейвена был организован институт по подготовке учителей, на базе которого проводятся семинары, курсы для учителей. Каждый участник программы должен разработать модуль (*curriculum unit*), который может быть использован им самим или же коллегами в рамках учебного процесса. По итогам года издаются сборники методических разработок на различную тематику, в частности, по тематике поликультурного образования. Так, были разработаны модули на темы "Иммиграция и жизнь Америки" (1999), "Раса и этничность в современном искусстве и литературе" (2001), "Природа и история притеснений, основанных на этнической и половой принадлежности" (2002) и др.

Непосредственно отбор материала происходит на уровне школьного округа (дистрикта) и самой школы. Учитель в американской школе, особенно на начальной ступени, имеет право варьировать учебное время, исходя из рекомендованного минимума, дополнять содержание необходимым с его точки зрения материалом, интегрировать отдельные темы в самом предмете и даже отдельные предметы. Отсутствие единых требований к осуществлению поликультурного образования позволяет школьным округам и конкретным учебным заведениям вырабатывать собственную политику в отношении поликультурного образования, руководствуясь культурными, этническими особенностями штата/округа в целом и учебного заведения в частности.

Интеграция поликультурного компонента в школьную программу происходит в основном в предметы историко-обществоведческого, гуманитарного и художественно-эстетического циклов, хотя в той или иной степени она затрагивает все дисциплины. По мере того как учащиеся взрослеют, поликультурный компонент приобретает более сложный, проблемный характер, поднимая дискуссионные вопросы современного общества, подготавливая учащихся к жизни в поликультурной среде⁷.

Ведущая роль в наполнении поликультурным содержанием принадлежит предметам историко-обществоведческого цикла, так как им придается наибольшее значение в процессе социализации ученика.

На начальном этапе обучения внимание сосредоточено на изучении образа жизни различных культурных групп: кухни, одежды, жилища, традиций. Основой поликультурного модуля в рамках историко-обществоведческого цикла в начальной школе часто становится биография исторической личности или известного современника. Так, тема рабства рассматривается учащимися пятого класса на примере биографии Ф. Дугласа, одного из борцов за отмену рабства в Америке. Изучение традиционных для какой-либо расовой, этнической группы праздников также характерно в основном для начальной школы. Учащиеся знакомятся с историей праздников, символикой, узнают, почему они настолько значимы для определенной культурной группы.

⁷ Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание. Интернет-ресурс: URL: <http://portalus.ru>

В средней и старшей школе тематика поликультурных занятий (модулей) усложняется, они носят проблемный характер, поднимают дискуссионные вопросы. Такие понятия, как дискриминация, предубеждение, сегрегация и т.д., раскрываются не на конкретном ярком примере, а на основе целостного анализа исторических событий и современных реалий с применением широкого круга знаний из различных областей. Рекомендуемая тематика поликультурных модулей в рамках историко-обществоведческого цикла для средней и старшей школы может включать следующие проблемы: "Мы и они" (занятие посвящено изучению феномена нетерпимости на протяжении истории США), "Новые движения за социальную справедливость: борьба латиноамериканцев за гражданские права (1950 – 1970-е гг.)", "Движение за гражданские права в США в 1960-е годы" и др.

Историю и обществознание предлагается преподавать, давая непредвзятые оценки, избегая как евроцентристского, так и восточно-центристского подхода. К примеру, при изучении обществознания следует помочь ученику понять, почему исламский фундаментализм не приемлет западной светской государственности. Изучение истории должно показывать связь народов и культур, значение культурных контактов с окружающим миром при создании и обогащении величайших цивилизаций (например, роль пришедшего из Индии буддизма в духовной жизни Китая и Японии).

Особое место в поликультурном образовании учащихся американской школы занимает литература. В курс литературы включается изучение шедевров разных мировых цивилизаций. Преподавание этого предмета, построенное на началах компаративизма с упором на лучшие образцы мировой литературы, позволяет осветить универсальную сущность и богатство оттенков природы человека. На всех ступенях школы рекомендуется изучение фольклора: сказок, легенд, мифов различных этнических групп. Литература представляет собой своеобразное "окно" в жизнь и культуру определенного этноса, в яркой художественной форме отражает его основные ценности, нормы, традиции, факты из истории. Например, для чтения в V классе (графство Монтгомери) рекомендована книга Ф. Фридмана "Два билета на свободу", где автор рассказывает основанную на реальных фактах историю двух беглых рабов.

В США к настоящему времени издано огромное количество поликультурной литературы – это и отдельные произведения, и сборники рассказов, и книги для чтения, состоящие из адаптированных текстов. Как правило, учитель находит произведения самостоятельно, в связи с этим возникает вопрос: как выбрать книгу, способную обогатить программу, отвечающую целям и задачам поликультурного образования. Советом по детской межрасовой литературе (*Council on Interracial Books for Children*) в помощь учителям издается бюллетень, содержащий схему анализа произведения на предмет его соответствия целям поликультурного образования.

Подобрать произведение, полностью соответствующее разработанным требованиям, непросто. Например, рассказы Э. Дж. Ките – одни из наиболее ранних детских произведений об афро-американцах – неоднократно подвергались критике за то, что жизнь чернокожего населения в американских городах изображена мрачно и даже пугающе. Но, как показывает практика, учащиеся читают рассказы с удовольствием, с интересом следят за развитием сюжетов, сопереживают и сочувствуют героям. В подобных ситуациях американские исследователи советуют учителям использовать дополнительный материал, содержащий положительные образы "черных" кварталов. Подобная литература используется не только в качестве источника информации о культуре, истории, но и как средство повышения мотивации школьников в овладении навыками чтения и письма.

Существенное место в содержании поликультурного образования США занимают также предметы художественно-эстетического цикла. В частности, перед школьным музыкальным образованием наряду с развитием творческих способностей и осознанием истории и культурного наследия страны ставится задача развития понимания других культур средствами музыки. Так же как и при изучении истории, обществоведения и литературы, акцент делается на изобразительном искусстве и музыке расовых, этнических групп, представленных в американском обществе: афроамериканцев, индейцев, латиноамериканцев и др. Следует отметить, что школьников не просто знакомят с музыкальными произведениями, образцами живописи, скульптуры, декоративного искусства – они сами активно вовлечены в процесс творчества. Например, во время изучения особенностей индейских национальных инструментов пятиклассники учатся элементам игры и делают попытку придумать собственный музыкальный инструмент, соблюдая при этом традиции индейцев.

Интеграция поликультурного компонента в предметы естественно-математического цикла, как правило, носит "добавочный" характер: учителя используют на занятиях дополнительную информацию об ученых – представителях различных расовых, этнических групп, ученых – женщинах. Задача учителя – донести до ученика, что наука не является прерогативой лишь белых мужчин. В этой связи представляет интерес опыт штата Массачусетс, места, где расположены одни из самых престижных высших учебных заведений в мире: Гарвардский университет и Массачусетский технологический институт.

В этом штате в нескольких городах был организован «Научный клуб для девочек» (*Science club for girls*). Основатели этой организации были обеспокоены бытующим предубеждением против представителей женского пола в точных науках – физике, математике, технологии, инженерии – и сравнительно малым представительством женщин в данных областях науки. Основной целью этой организации было стимулирование познавательной деятельности девочек в данной сфере путем преподавания материала в доступной и интересной форме, повышения мотивации, успешности, формирование лидерских качеств и как следствие роста самооценки. С девочками во внеурочное время работают наставники – ученые (*mentor-scientists*), которые моделируют и развивают лидерские качества, нацеливают на подготовку к поступлению в высшие технические учебные заведения и способствуют формированию цели построения успешной карьеры в науке и технологии. «Научный клуб для девочек» насчитывает в настоящее время около 1000 участниц, начиная с подготовительного класса (*pre-kindergarten*) и заканчивая 12-м классом старшей школы (*high school*).

Необходимо также рассказать о такой сфере деятельности школы, как взаимодействие с родителями. Острейшую актуальность это приобретает, когда речь идет о вовлечении в жизнь и проблемы обучения детей родителей учащихся-мигрантов. Зачастую родители таких детей, сами мигранты, имеют весьма ограниченные познания в языке и не в состоянии помочь ребенку, не имея возможности даже узнать, как строится учебный процесс из-за языкового барьера. Так, решая данную проблему, администрация школ графства Монтгомери (штат Мэриленд) регулярно рассылает информационный бюллетень, изданный на нескольких языках (в том числе на китайском, француз-

ском, японском, корейском, русском, испанском, вьетнамском), который информирует родителей о различных событиях и проблемах⁸. Школы графства руководствуются принципом: даже если родители не знакомы с системой образования США и плохо владеют английским, это не должно мешать их участию в процессе образования ребенка, в жизни школы.

В школе Амигос г. Кембридж (штат Массачусетс), где около половины учеников – испаноязычные, существует родительский совет, отбор членов в который происходит на основании соблюдения паритета представительства различных национальностей, языковых групп. Официальный сайт школы поддерживается на двух языках – английском и испанском, в рамках внеучебной деятельности регулярно организуются тематические национальные, праздничные мероприятия, предполагающие активное вовлечение родителей всех учеников независимо от языковой принадлежности и от уровня владения английским. Все общешкольные родительские собрания сопровождаются переводом на испанский язык, поощряется активное взаимодействие родителей учащихся – представителей различных этнокультурных групп.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сказать, что вариантов и форм внедрения принципа поликультурности в процесс образования в американских школах огромное множество. Те примеры, которые были описаны выше, свидетельствуют о том, что США действительно может послужить примером многим странам, сталкивающимся с проблемами, связанными с образованием в мультикультурных социумах. На примере США мы можем убедиться, что поликультурное образование является действительно одним из самых прогрессивных, демократичных и действенных механизмов обеспечения равноправия и межкультурного взаимодействия в сфере образования.

Вопросы

1. Охарактеризуйте основные концепции образования в поликультурном мире.
2. Сопоставьте понятия «полиэтническое» и «поликультурное образование», какие идеи и концепции они охватывают? Если есть различия, охарактеризуйте их.

⁸ Montgomery County Public Schools. URL: <http://www.mcps.k12.md.us/> (дата обращения: 14.03.13).

3. Можно ли утверждать, что идея поликультурного образования в России по своей сущности – идея полиэтнического образования?

4. Возможна ли в России, по вашему мнению, ситуация подобная той, что наблюдается в американском обществе, которое характеризуется доброжелательным отношением молодежи к представителям различных этнических, сексуальных меньшинств, людям с ограниченными физическими и умственными возможностями?

5. Порассуждайте на тему «Принадлежность ребенка к социальному классу в России и США: самооценка, возможности, успешность, проблемы». Что видится схожим, а что представляется национальной особенностью?

6. Проанализировав практику внедрения поликультурных модулей в образовательный процесс в американских школах и сопоставив образовательный процесс в российской школе, подумайте, в какие дисциплины российской школьной программы возможно включение поликультурных модулей?

7. Разработайте собственный проект поликультурного модуля в рамках изучения конкретного предмета (по выбору).

Библиографический список

1. Билингвальное обучения в школе : к вопросу о разработке учебно-методических материалов / Р. С. Баур [и др.] // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 9.

2. Библер, В. С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / В. С. Библер. – М. : РОССПЭН, 1998. – 259 с.

3. *Он же*. Культура. Диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 33.

4. Бессарабова, И. С. История мультикультурного движения в американском образовании / И. С. Бессарабова // Ученые записки унта им. П.Ф Лесгафта. – 2008. – № 2(36). – С. 24 – 27.

5. Гаганова, О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание / О. К. Гаганова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 86 – 95.

6. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. для магистров / А. Н. Джуринский. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с. – ISBN 978-5-9916-2419-0.

7. Рогачева, Е. Ю. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие к практикуму для студентов гуманитар. вузов / Е. Ю. Рогачева, Н. С. Даведьянова ; Владим. гос. гуманит. ун-т. – Владимир, 2009. – 132 с. – ISBN 978-5-87846-665-3.

8. Banks, J. A. Teaching strategies for ethnic studies / J. A. Banks. – Boston : Allyn & Bacon, 2006. – 460 p.

9. Banks, J. A. Approaches to Multicultural curriculum reform / J. A. Banks & C.A.M. Banks // Multicultural education : Issues and Perspectives. – New York : Wiley, 2003. – P. 225 – 246.

10. Freeman, R. Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters. – Clevedon, 1998. – 261 p.

Интернет-ресурсы:

1. <http://portalus.ru> (дата обращения: 25.04.2013).
2. <http://www.mcps.k12.md.us/> (дата обращения: 15.05.2013).

1.3. Билингвальное обучение: теория и практика

В связи с модернизацией и поиском новых путей развития отечественной системы образования, обусловленных вхождением страны в общемировое образовательное пространство, возникает вопрос о выработке новых педагогических концепций и методик. Одним из наиболее перспективных направлений в этой связи является билингвальное обучение.

В ряде стран билингвальное обучение является одним из важнейших инструментов, обеспечивающих интеграцию национальных систем образования в мировое образовательное пространство (Россия, Украина, Китай, Ю. Корея, Япония, и др.). В других же странах билингвальное обучение становится объективной необходимостью при решении проблем обучения и адаптации учащихся-мигрантов (США, Канада, Австралия, Бельгия, Швейцария, Франция и др.)

По определению А.Г. Ширина, ***билингвальное обучение*** – это взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного языков, обеспечивающая высокий уровень владения иностранным языком, освоение содержания предметно-профессиональных, межкультурных и языковых компетенций.

Важно подчеркнуть, что билингвальное обучение нацелено не только на формирование у учащихся коммуникативной и предметной компетенции. Одной из важных его задач в современных условиях глобализации также становится социокультурная составляющая, заключающаяся в воспитании уважения к другим нациям и культурам, в раскрытии различных аспектов многополярного мира, формировании позитивного коммуникативного мышления и навыков межкультурного взаимодействия. В этом случае билингвальное образование становится бикультурным.

Каковы преимущества билингвального обучения?

Во-первых, билингвальное обучение позволяет осознать культурную, этноязыковую идентичность и многообразие, приобщаться к общенациональным ценностям. Благодаря такому обучению налаживается коммуникация разных этноязыковых групп, приобретаются дополнительные лингвистические знания как одна их гарантий социальной мобильности.

В ходе билингвального обучения происходит взаимовлияние, взаимопроникновение, осознание общего и специфического у носителей разных языков культур. Образное мышление ребенка формируется в тесной связи с языком, и двуязычие, которое строится на сравнении и синтезе, позволяет адекватно понимать ту или иную культуру и соответственно снимать межнациональные противоречия.

Рассмотрим развитие и функционирование системы школьного билингвального обучения на примере США.

Билингвальное обучение в США

В США в силу различных исторических, социальных, экономических и других причин данное направление активно развивается уже на протяжении нескольких десятилетий. Уже в конце XIX века в ряде штатов возникают первые школы, использующие язык детей-мигрантов в обучении. Первые билингвальные школы были в Огайо, где обучение велось на английском и немецком языках.

В 60-х гг. XX века билингвальное обучение получает закрепление на законодательном уровне, возникают многочисленные институты, исследовательские и методические центры, занимающиеся данной проблематикой.

Вопросы билингвального обучения неразрывно связаны с демографическими и миграционными процессами, непрерывно происходящими в США многие годы. Статистические данные с середины XIX века и до настоящего времени свидетельствуют о неуклонном росте числа иммигрантов, которое к настоящему моменту уже достигло максимальной отметки⁹.

По последним данным *Census bureau*, процентное соотношение мигрантов (2011 г.) выросло более чем в два раза по сравнению с данными на 1980 г. и составляет сейчас 40 млн (13 % от общей численности населения)¹⁰. Если в 1980 г. к этническим меньшинствам принадлежал каждый пятый американец, то в 1990 г. — уже каждый четвертый.

В отдельных городах США (Майами, Лос-Анджелес, Санта-Анна, Хантингтон Парк и др.) свыше половины жителей — из последних поколений иммигрантов неевропейского происхождения, практически каждый третий житель Техаса — из национальных меньшинств. А в самом большом мегаполисе Нью-Йорке выходцы из Европы составляют лишь 47 % населения. Этнические и языковые подвижки населения соответственно изменяют и состав учащихся в американских школах. Так, например, в общественных школах Нью-Йорка ученики говорят почти на 100 языках¹¹.

Поэтому одной из острых и крайне важных проблем, стоящих сейчас перед американским сообществом, становится создание необходимых условий для ассимиляции, социализации и культурной интеграции приезжающего в Америку населения. В этой связи билингвальное обучение детей-мигрантов вкупе с поликультурным воспитанием берет на себя очень важную роль. Однако существует ряд факторов, значительно осложняющих ситуацию с обучением таких детей. Эти факторы во многом связаны с условиями жизни семей мигрантов, их социокультурным окружением и проблемами. Особенно остро в США ощущаются проблемы испаноязычных мигрантов.

Во-первых, зачастую общины латинос очень многочисленны. Испаноязычные семьи традиционно многодетные, что вызывает

⁹ По данным Census Bureau на 2003 г. URL: <http://www.census.gov>. (дата обращения: 05.04.13).

¹⁰ Там же.

¹¹ По данным департамента образования США — The United States Department of Education. URL: <http://www.ed.gov/> (дата обращения: 23.02.13).

неуклонный рост количества испаноязычных учеников в школе. Это подтверждается красноречивыми фактами – в течение последних 40 лет число испаноговорящих в школах США увеличилось в 8 раз¹². Эти дети, вырастая, и будут составлять значительную часть трудоспособного населения Америки. Но в то же время именно они, испаноязычные ученики, и представляют наибольшую трудность для учителей по сравнению с другими языковыми группами.

Такие дети в большей степени испытывают трудности в школе как в плане успеваемости, составляя львиную долю в неутешительной статистике, касающейся числа неуспевающих детей, так и тяжело проходящей адаптации и социализации в новой социокультурной действительности. Этому способствует несколько факторов. Во-первых, они зачастую населяют так называемые «обездоленные территории», школы которых находятся в трущобах больших городов и отдаленных от культурных центров сельских местностях. Дети из семей испаноязычных мигрантов зачастую живут в окружении, отличающемся устойчивым стремлением противостоять культурной ассимиляции со стороны англоязычного большинства. Они стараются сохранить национальную идентичность, говорят большей частью по-испански, как правило, живут замкнутыми общинами. Таким образом, дети, даже изучая английский язык в школе, часто не имеют практической возможности применения своих языковых и учебных знаний, и, как следствие, отсутствует мотивация на дальнейший прогресс.

Все эти факторы в итоге выливаются в низкую успеваемость, нежелание продолжать учебу и рост числа учащихся, бросивших школу (*drop-out rate*), это особенно характерно для вновь прибывших детей-мигрантов – мигрантов первого поколения, не имеющих какой-либо языковой подготовки или с низким уровнем владения английского языка (*Low English Proficient Students, LEP students*). Статистика говорит о том, что испаноязычные учащиеся наряду с представителями коренных народностей Америки чаще других бросают учебные заведения.

В 1990 г. самые низкие показатели *SAT test* (экзамена, результаты которого рассматриваются при принятии решения о зачислении в колледж) были именно среди испаноязычных иммигрантов – средний

¹² По данным Национального центра образовательной статистики США – National Center for Education Statistics. URL: <http://www.nces.ed.gov>. (дата обращения: 17.03.13).

балл 429 из 800 возможных, в то время как «белые» выпускники получили в среднем 491 балл (самые высокие показатели у азиатской группы – 528 баллов)¹³.

На решение проблем такого рода учащихся, нуждающихся в специальных условиях, в языковой поддержке школьной программы, в большой степени нацелено билингвальное обучение, которое в дефиниции, сформулированной департаментом образования, звучит следующим образом: «Билингвальное обучение ... есть использование двух языков ... в качестве средств для реализации образовательных целей для одной и той же популяции учащихся посредством специальной программы, охватывающей весь учебный план, или часть его, включая занятия по истории и культуре». Такая программа призвана развивать чувства собственного достоинства детей и гордость за причастность к обеим культурам»¹⁴. Как видно из определения, акцент делается не только на функциональном изучении языков, но и на культурном компоненте, что делает возможной трактовку билингвального обучения как бикультурного. Признание этнической культуры ребенка школой должно способствовать позитивной мотивации к учебе и создать дополнительные возможности для его самореализации в образовательном процессе.

Рассмотрим билингвальное обучение на всех этапах его развития. Что послужило импульсом к его возникновению и как его концепция эволюционировала на разных исторических этапах? Обращаясь к истории вопроса билингвального обучения в США, интересно обнаружить тот факт, что основы того, что мы наблюдаем в США несколько последних десятилетий в области образовательной политики, а в частности билингвального обучения, стали закладываться еще с начала XVII века с появлением в Новом Свете школ, которые основывали иммигранты. Обучение в них велось как на английском, так и на французском, немецком и других языках. Уже в начале XIX века иммигрантским группам было позволено включать компоненты билингвального обучения в учебные программы американских школ. Тогда это проводилось главным образом с целью ассимиляции населения,

¹³ По данным департамента образования США на 2012 г. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. URL: <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=16>. (дата обращения: 15.04.13).

¹⁴ U.S. Department of Education: New directions in late '80s: The ninth annual report. Washington 1985. p. 13.

не имело какого-либо системного характера, не подкреплялось законами и не имело никакой государственной поддержки. Огайо стал первым штатом, где официально ввели в практику средней школы первую форму билингвального образования, предоставляющую по просьбе родителей обучение детей на немецком языке параллельно с английским.

Вслед за Огайо ранние формы билингвального обучения вводились в Луизиане (англо-французские школы), Нью-Мехико (англо-испанские школы). К концу XIX века уже около 12 штатов ввели элементы билингвального обучения в практику некоторых общеобразовательных школ¹⁵. Однако терпимость американского правительства к попыткам иноязычного населения сохранить свою культурно-языковую идентичность зачастую сменялась резкой критикой и жесткими мерами, нацеленными на тотальную американизацию и вытеснение из обихода любых иных языков, кроме английского.

Так, к концу XIX века возросли атаки на немцев за их религиозные и политические взгляды и как следствие закон стал оружием против католических и лютеранских школ, в которых преподавание велось на немецком языке. В таких штатах, как Висконсин, Иллинойс и других вводились мандаты на использование исключительно английского языка в образовательных целях. Со вступлением в Первую мировую войну антинемецкие настроения положили конец любым формам билингвального обучения. Некоторые штаты приняли законы, которые полностью исключали иноязычную речь в классных комнатах, церкви и публичных собраниях.

Т. Рузвельт, ярый сторонник тотальной американизации, в своей речи, приуроченной к президентской компании, говорил: «*There is no room in this country for hyphenated Americanism...*»¹⁶ ... «*[The foreign-born] must talk the language of its native-born fellow citizens... We have*

¹⁵ См.: History of Bilingual Education. URL: http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12_03/langhst.shtml (дата обращения: 18.03.12).

¹⁶ «*В этой стране (прим. здесь: США) нет места полуамериканизму...*» Термин «*Hyphenated Americanism*» (буквально: американизм через дефис) широко использовался в период 1880 – 1920 гг., чтобы показать пренебрежительное отношение к американцам иностранного происхождения (в основном немцам и ирландцам), выказывающим приверженность к стране и призывающим США к нейтралитету в Первой мировой войне. *Hyphenated American* – термин, относящийся к людям других этнических групп или историческими корнями не связанным с США – напр. African-American, German-American и т.п.

*room but one language here, and that is the English language, for we intend to see that the crucible turns our people out as Americans, of American nationality, and not as dwellers in a polyglot boarding house»*¹⁷. Так, в течение долгого времени Америка ассоциировалась с «плавильным котлом», который со временем должен был стереть все культурные и языковые барьеры, оставив все иноязычное наследие приезжающих сюда далеко позади, и в тяжелых испытаниях превратить их в единую сплоченную нацию. Все культурные и языковые различия рассматривались исключительно как препятствия, мешающие иммигрантам стать полноценными гражданами своей новой родины.

С течением времени, впрочем, политика по отношению к мигрантам стала постепенно смягчаться, и вторая половина XX века уже ознаменовала новый этап развития билингвального обучения, начало которому положило решение Верховного Суда от 1954 г. об отмене разделения школ по расовому признаку.

Одну из ключевых ролей в развитии билингвального обучения сыграло прибытие кубинцев, бежавших от режима Ф. Кастро и наполнивших Майами после кубинской революции. Большая часть из них были весьма образованными людьми, они гордились своей историей, культурой и языком. В это время возникла первая почти за полвека полноценная билингвальная программа обучения, *dual bilingual program*, начатая в 1963 г. и признанная в то время весьма успешной¹⁸.

Однако такие случаи не носили регулярный или массовый характер, основная масса школ по-прежнему руководствовалась при обучении ученика-мигранта так называемым принципом *sink-or-swim* (выплыви или утони), и такие ученики помещались в обычный класс *mainstream*, где обучались англоговорящие дети по стандартной программе без какой-либо лингвистической поддержки.

¹⁷ «... Люди, приехавшие сюда и так и не ставшие истинными гражданами этой страны, – есть полуамериканцы; и для таких – нет места здесь. Иностранцы должны говорить в Америке на языке своих сограждан, родившихся в этой стране... Тут есть место только одному языку, и это – английский язык. Ибо мы должны увидеть, что люди этой страны, проходя сквозь суровые испытания, становятся истинными гражданами, воплощаясь в единую нацию Америки, а не превращаются во временщиков на содержании в многоязыковом пансионе». (прим.: перевод автора).

¹⁸ Bilingual Education. Prof. G.Garcia. URL: <http://www.education.com/reference/article/bilingual-education/>

Переломный момент наступил к концу 60-х гг., и был обусловлен мощными антиправительственными движениями «цветных», борцов за равные гражданские права, в том числе и за равные образовательные возможности. И государство откликнулось и наконец «повернулось лицом» к мигрантам. В 1968 г. с утверждением раздела о билингвальном образовании в рамках закона о начальном и среднем образовании (*Elementary and Secondary Education Act, Title VII*) правительство законодательно закрепило легитимность билингвального обучения и заложило основу для ее дальнейшего законодательного и институционального развития¹⁹.

Тогда государство впервые взяло на себя обязательство по отношению к учащимся с ограниченным знанием английского языка: новый закон обязал фонды поддерживать образовательные программы, обучать учителей, распространять учебные пособия, поощрять участие родителей в образовательном процессе. И все же этот закон не решил до конца всех проблем, касающихся обучения детей-мигрантов. Во-первых, он затрагивал только детей, живущих за чертой бедности. Во-вторых, возрастные рамки детей, имевших право на включение в подобные программы, были довольно узкими: от 3 до 8 лет, так что все остальные не могли рассчитывать на какую-либо помощь в адаптации во время учебного процесса²⁰.

Участие школ в таких программах было добровольное и целью программ была только языковая поддержка иностранных студентов до момента достижения необходимого уровня владения языком. В 70 – 80-е гг. новые поправки в закон привнесли значительные изменения. Это выразилось в признании важности сохранения и развития родного языка и культуры мигрантов.

В поправке к закону о билингвальном образовании, которая была принята в 1974 г., было впервые сформулировано определение билингвального образования. А главной целью программ билингвального обучения стало не только обеспечение скорейшего и эффективного включения ученика-мигранта в обычный англо-говорящий класс, но и способствование сохранению его родного языка и культуры.

¹⁹ Акт о билингвальном образовании: URL. http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_Education_Act (дата обращения: 03.05.13).

²⁰ Там же.

Надо сказать, что финансирование, выделяемое государством на билингвальные программы в то время, за несколько лет выросло почти в десять раз²¹. С конца 1970-х гг. стало возрастать число образовательных центров, осуществляющих переподготовку учителей для работы по билингвальным программам, в педагогических колледжах стали появляться отдельные специальности, нацеленные на узкую подготовку будущих специалистов к работе с учениками с ограниченными знаниями английского языка (*English as a second teacher, Bilingual teacher*).

Период 1980 – 1990 гг. характеризуется развитием и ростом популярности иммерсионных программ, подразумевающих использование двух языков в обучении в комбинированных классах, где иноязычные ученики обучались вместе с англоязычными – *Two-way immersion programs (dual bilingual programs)*.

Необходимо заметить, что в период с 1968 по 2000 гг. финансирование билингвального обучения неуклонно возрастало и к 2000 г. составило 162 млн дол., из которых самое большое количество было выделено штатам Калифорния и Нью-Йорк²². Для сравнения: сумма, выделяемая в форме грантов на одно только билингвальное обучение в школах США в 2000 году, более чем в два раза превышала расходы правительства России за тот же год на все статьи по образованию вместе взятые²³.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что период 1970 – 1990-х гг. стал ключевым в развитии концепции билингвального обучения. Государство признало преимущества и возможности, которые в будущем может дать ученикам билингвизм, и решительно заявило о курсе на полиэтническое и поликультурное образование, признающее право этносов на самоопределение, сохранение своих корней и языка.

Эти процессы означали то, что американское общество постепенно подошло к переосмыслению образа Америки как «плавильного котла» (*Melting Pot*) – те взгляды, которые стали преобладать в умах прогрессивного населения, больше находили отражение в названии

²¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_Education_Act (дата обращения: 17.05.11).

²² Там же.

²³ Финансовая обеспеченность системы образования. URL: <http://upr.1september.ru/2005/14/8.htm> (дата обращения: 12.09.11).

«чаша с салатом» (*Salad Bowl*)²⁴, представляющее США в образе большой чаши, где каждый из ярких и специфичных «ингредиентов» гармонично дополняет остальные и делает «блюдо» уникальным и неповторимым.

Билингвальное обучение в американских школах осуществляется при помощи билингвальных программ обучения. Получило распространение несколько типов таких программ.

Программа переходного билингвального обучения (*transitional program*) – длится 1-3 года – самая распространенная билингвальная программа, так как она нацелена на скорейший перевод иноязычного ученика на стандартное англоязычное обучение, в классы, где обучается основное число американских школьников (мейнстрим). Программа предусматривает использование родного языка и английского, причем на начальном этапе обучение ведется в основном на родном языке (в то время как английский изучается как отдельный предмет) с постепенным увеличением доли английского так, чтобы к концу программы все предметы преподавались на английском с опорой на родной язык или с применением методик *ESL* – английский как иностранный.

Программа рассчитана, как правило, на начальную школу. Ее цель – в сравнительно короткий промежуток времени снабдить ученика лингвистическими знаниями и умениями, необходимыми для усвоения содержания предметов на английском языке в классе мейнстрим, в который ребенок переводится по достижению определенного языкового уровня. Ученик может перевестись в англоязычный класс и раньше окончания программы, как только он достигнет необходимого языкового уровня (*language proficiency*), для определения которого примерно раз в полгода проводится тестирование. Преподавание предметов по такой программе требует от учителя знания родного языка мигрантов. Часто учителя работают в паре – основной учитель и ассистент, владеющий языком детей-мигрантов.

Переходная программа, однако, имеет существенный недостаток: она фактически не предусматривает формирование билингвальной компетенции, и по большому счету родной язык здесь рассматривается как препятствие, которое нужно как можно скорее преодолеть,

²⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/Melting_pot.

чтобы добиться хороших результатов в обучении²⁵. Несмотря на это, программа пользуется большой поддержкой у штатов и школьных дистриктов за счет сравнительно небольшого срока действия и меньших ресурсов как кадровых, так и финансовых.

Билингвальная программа с «поздним выходом», или «**сохраняющая» программа (*late-exit bilingual program*)**. Как правило, эта программа начинается с первого года обучения и длится в течение всего периода начальной школы (5 – 6 лет), в некоторых случаях даже дольше, до 8 лет. Так же как и в переходной программе, ученики приобретают навыки и умения в английском языке и параллельно изучают предметы на родном языке. Переход к подаче материала на английском более плавный, нежели в переходной программе, и учащиеся продолжают получать основное содержание предметов на родном языке на протяжении всей начальной школы.

Таким образом, принципиальное отличие этой программы от переходной – сохранение родного языка ученика. И даже когда по результатам тестирования ученик из *Limited English proficient* переклассифицирован в *Fluent English proficient*, он все равно продолжает обучаться на родном языке одновременно с английским. Так, например, в четвертом классе процентное соотношение родного и английского языка в обучении, как правило, составляет 40:60.

Эта программа считается более щадящей по отношению к культурно-языковой идентичности учащихся по сравнению с переходной, так как дети прежде чем они будут погружены в мейнстрим (*all-English classroom*) имеют больше времени на овладение неродным языком, в то же время не отставая по программе от своих англоязычных сверстников. Здесь больше внимания и времени уделяется поддержанию социокультурных и языковых ценностей языковых меньшинств.

Однако, несмотря на явные преимущества этой программы перед переходной, она не всегда становится залогом успешного обучения иноязычного учащегося, когда он переходит в старшую школу. На этом этапе ребята зачастую становятся объектом насмешек и преследования за приверженность к своей культуре, к родному языку. Такие трудности, связанные со случаями, когда группы учеников

²⁵ Freeman R. *Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters.* Clevedon, 1998. P. 4.

начинают бойкотировать или открыто преследовать ребят из этнических меньшинств и последним приходится скрывать свои этнокультурные особенности и избегать употребления родного языка в стенах школы, описаны подробно Р. Фриман в ее книге «*Bilingual Education and Social Change*».

В этой связи все больше сторонников появляется у альтернативной билингвальной программы, *two-way immersion (TWI)* или *dual bilingual program (программа двунаправленного двуязычного погружения, или «развивающая» программа)*, которая относится к обогащающим моделям обучения (*enrichment model*).

Программа *Two-way immersion (TWI)* становится инновационным методом для обеспечения образовательных возможностей как лингвистического меньшинства, так и лингвистического большинства, так как это единственная билингвальная программа, которая не сегрегирует учеников по языковому признаку, а наоборот, объединяет с англоязычными учениками. Плюсы этой программы: параллельное развитие навыков и умений в двух языках, т.е. способствование обогащающему билингвизму, достижение высоких результатов в предметах школьной программы, развитие межкультурной компетенции и толерантности, повышение уровня самооценки иноязычных учащихся.

Широкое распространение данная программа получила в период с 1980 по 2000 гг. В книге «*Bilingual Education and Social Change*» профессор Р. Фриман, занимающаяся много лет вопросами билингвального обучения в США, дает высокую оценку этой программе, сравнивая ее с остальными, проводит глубокий анализ принципов ее функционирования и факторов, обеспечивающих ее успешную реализацию.

Большинство программ *TWI* используют в обучении испанский и английский языки, хотя есть и другие, представленные, правда, в меньшей степени (корейско-английские, китайско-английские, французско-английские, русско-английские и др.).

Обучение в рамках данной программы начинается с подготовительного класса (*kindergarten*) в возрасте 5 лет, иногда раньше, и может длиться вплоть до окончания школы (зависит от выбора администрации школьного округа)²⁶. Такой вариант наиболее предпочтитель-

²⁶ Freeman R. *Bilingual Education and Social Change*. Multilingual Matters. Clevedon, 1998. P. 14.

лен, хотя многие округа обеспечивают финансирование таких программ только в рамках начальной школы.

Учебный план подразумевает совместное обучение иноязычных ребят вместе с их англоговорящими сверстниками. Таким образом, преследуется двойная цель – помочь естественной адаптации и обеспечить лингвистической поддержкой тех, для кого новая языковая среда является незнакомой, чужеродной, и одновременно с этим помочь англоязычным ребятам, изучающим иностранный язык, получить бесценный опыт общения в условиях межкультурного диалога и активного сотрудничества. Главные цели этой программы:

- обогащающий билингвизм (*additive bilingualism*) для обеих групп обучающихся;

- высокие учебные результаты, достигающиеся посредством обучения содержанию предметов на двух языках (*academic achievement through two languages*);

- культурное разнообразие (*cultural pluralism*).

Таким образом, рассмотрев основные виды билингвальных программ, используемых в американских школах, можно сказать, что каждая имеет свои преимущества, и выбор той или иной программы, несомненно, зависит от целей и объективных реалий государства в целом, штата или отдельного школьного дистрикта. Однако последняя программа Two-Way Immersion приобретает особый нравственный смысл и видится в свете происходящих перемен в обществе важным инструментом объединения, интеграции и воспитания в русле кросс-культурного диалога.

Вопросы

1. Охарактеризуйте понятие билингвального обучения.
2. Какие преимущества может дать билингвальное обучение?
3. Назовите предпосылки становления билингвального обучения в США.
4. Какие типы билингвальных программ обучения практикуются в американских школах?
5. На основе прочитанного охарактеризуйте главные достоинства и недостатки каждой из билингвальных программ.

Библиографический список

1. Алиев, Р. Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. – Рига : RETORIKA, 2005. – 384 с. – ISBN 9984-670-94-5.

2. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. для магистров / А. Н. Джуринский. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с. – ISBN 978-5-9916-2419-0.

3. Ширин, А. Г. Становление научно-педагогической школы билингвального образования / А. Г. Ширин // Научные традиции и перспективы педагогики : межрегион. сб. науч. тр. – СПб., 2001. – С. 18.

4. Crawford, J. Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997. – 445 p.

5. Cummins, J. Empowering minority students. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education, 1989. – 298 p.

6. Freeman, R. Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters. Clevedon, 1998. – 261 p.

1.4. Риторическое образование и педагогика гражданского действия (на материале США)

В современном поликультурном мире проблемы риторического образования также актуальны, как и тысячелетия назад. В данном разделе мы обращаемся к опыту Соединенных Штатов Америки, где обучение мастерству публичной речи является неотъемлемой частью американской культуры и имеет давние традиции.

Так называемое «коммуникативное образование», в рамках которого развивалось риторическое образование в США, на протяжении многих лет вбирало в себя риторические традиции Древней Греции, Средневековой Европы, Великобритании. На рубеже тысячелетий, в 2000 г. был опубликован список самых влиятельных книг в области коммуникации, подготовленный Ассоциацией коммуникации штата Нью Джерси²⁷. В этот список вошли «Риторика» Аристотеля, «Брут» и «Оратор» Цицерона, «Горгий и Федр» Платона, а также книга

²⁷ Influential book list in communication studies [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://njca.rutgers.edu/influential_book.htm (дата обращения: 26.07.12).

М. М. Бахтина «Вопросы литературы и эстетики», которая была опубликована в переводе известных американских ученых Карла Эмерсона и Майкла Холквиста в книге под названием «Диалогическое воображение»²⁸.

В американской педагогической науке отражаются результаты работы многих известных учителей США: скрупулезно анализируются профессиональные идеи, методы обучения педагогов, посвятивших себя коммуникативному образованию.

На практике коммуникативное образование в США развивается в рамках различных ассоциаций речевой коммуникации, через деятельность которых можно подробно проследить всю историю риторического образования. В США выделяют три уровня профессиональных организаций. «Американская национальная ассоциация речевой коммуникации») была основана в 1914 г. На региональном уровне были созданы «Восточная ассоциация коммуникации» и «Южная ассоциация коммуникации». На местном уровне существуют Ассоциации коммуникации (Ассоциации коммуникации штатов Канзас, Нью Джерси, Техас и др.)²⁹. Педагогические задачи школьных ассоциаций рассмотрим на примере Ассоциации коммуникации и дебатов штата Калифорния. В задачи этой ассоциации входят поощрение и поддержка учебной и внеучебной устной коммуникации, которая позволяет ученикам быть продуктивными участниками в американском обществе и глобальном сообществе.

Связующим звеном между теорией и практикой коммуникативного образования служат «лаборатории коммуникации», «центры речи» и «клубы дебатов», охватывающие всю систему среднего и высшего образования Америки.

Коммуникативное образование в США является неотъемлемой частью педагогики «гражданского действия»³⁰ и показателем подлинной демократии в обществе. Сегодня обучение публичной речи в США рассматривается как важный элемент общественной жизни и

²⁸ Bakhtin, M. The dialogic imagination / M. M. Bakhtin, C. Emerson & M. Holquist (Translation). Austin, TX: University of Texas Press, 1981. 480 p.

²⁹ A History of Speech Association in Michigan: 1925 – 1975. Golden Anniversary Edition // Michigan Speech Association Journal. Vol. 9. 1975. A History of the Texas Speech Communication Association, 1923 – 1975.

³⁰ Jacoby, B. Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices / Barbara Jacoby and Associates. – Jossey-Bass. 288 p.

особое явление современного поликультурного общества. Однако автор статьи «Обучение публичной речи как общественной жизни» Майкл Спроул³¹ – профессор коммуникативных наук университета Сен Луис, президент Национальной ассоциации коммуникации США в 2007 г. – показывает в своем историко-педагогическом анализе, что обучение риторике в США не всегда отвечало этой задаче. Автор указывает, что в XX веке был определенный период, когда для публичных выступлений «рецептом эпохи модернизма» было «четыре части каши из средств массовой информации и одна часть оскорбительного протеста»³². Такой подход к риторике, по мнению Майкла Спроула, стал причиной падения интереса граждан Америки к участию в выборах, и увеличения неудовлетворенностью деятельности политиков.

Майкл Спроул приводит статистические данные опросов о том, каковы были цели риторического образования в США в 50 – 70-е гг. XX века. В 1956 г. лишь 2,3 % респондентов указывали, что целью базового курса было «роль публичной речи в демократии» или «место речи в обществе». Цели были «в подавляющем большинстве слишком индивидуалистичны»: «самосовершенствование» (61,1 % респондентов), «самообладание и самоуверенность» (65,2 %).

В 1970 г. только 8 % респондентов в опросе о целях базового публичного коммуникативного образования в школе указывали на «важность речи в обществе». Такая же тенденция наблюдалась и в научных исследованиях: исследователи не включали проблему «публичная речь в обществе» в первые 23 параметра целей обучения в школе.

В 1980 г. общественная жизнь все еще продолжала оставаться на периферии исследований: она не указывалась в числе первых 20 целей обучения публичной речи. Исследователи отмечали увеличение внимания к «манере выступления». Хотя в то время уже наметилась и противоположная тенденция: 17 % респондентов отметили, что в их курсе присутствовал критический анализ происходящих событий.

В 1985 г. респондентам предложили составить список первых «10 тем, которым отводилось много времени во время обучения», и

³¹ Sproule, Michael J. Teaching Public Speaking as Public Life // The Speech Communication Association Annual Convention. Atlanta. – October 31 – November 4, 1991. P. 1 – 3 2.

³² Ibid. cit. P. 4.

вновь общественная жизнь не была в центре внимания обучения основам публичной речи. М. Спроул пишет, что лишь в 90-е годы XX века в Америке начался период, который характеризовался стремлением вернуть утраченное чувство общности.

Анализируя учебники риторики, изданные в США, можно проследить, как изменялись цели обучения публичным выступлениям в США. Вплоть до Гражданской войны в Америке (1861 – 1865 гг.) основным учебником в США были «Основы риторики» Ричарда Уэтли³³. М. Спроул характеризует этот учебник как «глубоко теоретическую работу», однако в нем содержались примеры из Библии, апологетов христианства, Французской революции, из классической риторики и истории, английской истории, английских парламентских дебатов и права.

Профессор Спроул отмечает, что уже в XIX веке в учебниках по публичным выступлениям наметилась тенденция не принимать во внимание актуальные вопросы общественной жизни Америки. В середине XIX века основным источником знания в США стала наука. Дисциплинарная специализация и система элективных курсов сыграли свою роль. Риторика приняла форму письменного сочинения. Обучение механике письма в американских учебных заведениях вполне соответствовало технологическому обществу, в котором университеты готовили молодых людей к карьере в экономике, ориентированной на производство продукции.

Обучение эффективному общению для целей коммерции не предполагало изучение сферы публичного общения, что и находило отражение в учебниках. Примером такого подхода может служить учебник Адамса Шермана Хилла «Принципы риторики»³⁴.

Согласно точке зрения А. Хилла «риторику можно определить как искусство эффективного общения при помощи языка». «Это искусство, а не наука: таким образом, в ней нет наблюдений и открытий, нет классификаций: но она показывает, как передавать от одного ума к другому результаты наблюдений, открытий или классификаций»³⁵.

³³ Whately, R. Elements of Rhetoric / Whately Richard. 536 p.

³⁴ Hill, A. S. The Principles of Rhetoric / Hill, Adams Sherman. 1897.

³⁵ Ibid.cit. P. 8.

Хотя появление области речевой коммуникации вновь вернулось к появлению устной речи в учебных программах США, ориентация на «обыкновенную речь» предполагала отрыв общественной жизни от речи во время учебных занятий.

К началу XX века американские педагоги в области речевого общения еще не полностью осознали, каковы будут параметры нового стиля публичной речи. Но новые веяния проникали в классическую риторику, преподаваемую в США. Например, один американский профессор говорил о «Месте джиуджитцу в публичной речи». Вероятно, джиуджитцу могло помочь студентам лишь правильно дышать. Но одна вещь, которая уже была вполне очевидна, это то, что обучение публичной речи в Америке в XX веке не будет похоже на вышедшее из моды классическое политическое ораторское искусство.

Книга Алана Монро «Принципы и типы речи»³⁶ отражает новый стиль учебника по публичным выступлениям. Книга была ориентирована на практику, учитывая, что студенты были законченными индивидуалистами, которым нужно было показать актуальность речи для личности. Для автора был очень важен архетип функциональной ориентированности, который появился из книг по психологии для бизнесменов и речи бизнесменов, которые рекламировали свой товар³⁷. В первой части книги Монро приводит лишь пять примеров из известных публичных речей Даниэля Вебстера, Вилла Роджерса, Дизраэли, Линкольна, Сэнт Клэра МакКелви (редактора газеты «Brooklyn Eagle») наряду с отрывками из Эдварда Эверетта и Патрика Генри.

У. Н. Бриганс, автор книг по публичным выступлениям, использовал примеры, в которых отражалась публичная сфера³⁸. Как и Монро, и Уинанс, Бриганс концентрировал внимание на практических проблемах начинающих ораторов, которые занимались подготовкой речей. Однако Бриганс в своей работе приводил примеры из великих ораторов от Даниэля Вебстера до Эммы Голдман.

В начале 60-х гг. XX века в американских книгах по риторике преобладал подход 1930-х гг. Педагогика публичной речи была не-

³⁶ Monroe, A. H. Principles and Types of Speech / Alan H. Monroe; 2nd ed. New York : Scott, Foresman, 1939.

³⁷ Ibid. cit. PP. XI-XII.

³⁸ Brigrance, W.H. Speechmaking: principles and practice / William Norwood Brigrance, Ray Keeslar Imme. New York: F. S. Crofts & Co.: 1939. 385 p.

достаточно разработана и концентрировалась лишь на личности оратора. Лишь в некоторых случаях авторы обращались к живой публичной речи, представленной примерами из великих ораторов. В учебниках 1970-х гг. также продолжают использовать гипотетические примеры, но используются и примеры из практики публичных выступлений. Как правило, примеры из реального мира касаются профессионального общения, а сфера публичного общения недостаточно представлена, как, например, в книге «Проблемы эффективной речи» Рудольфа Вердербера³⁹. Повествование перекликается с книгой Бриганса и включает отрывки из речей известных американских ораторов: Дуайта Д. Эйзенхауэра, Авраама Линкольна, Ральфа Уолдо Эмерсона, Джона Сильбера, Генри Клэя, Роберта Грина Ингерсолла. Но, как и в 1930-е гг., в это время появляются книги, где описание процесса речи или примеры публичных выступлений широко охватывают общественную сферу. Например, книга Отиса Уолтера и Роберта Скотта «Мышление и говорение: руководство по интеллектуальному устному общению»⁴⁰.

В 1980-е гг. XX века в США появились новые направления педагогических исследований – «культурное разнообразие» и «поликультурное образование», которые, по мнению М. Спроула, представляют широкие возможности для подготовки базового курса риторики, отражающего жизненно важные вопросы общественной жизни.

Межкультурный компонент общения – явление многостороннее и предполагает изучение внутренних (общение между представителями различных этнических групп внутри поликультурного государства) и внешних (общение между представителями различных государств) аспектов различий в общении. Кроме того, межкультурные особенности общения охватывают различия межнационального, гендерного, социального, демографического, языкового и пр. порядка.

В 1985 г. в США разработана система коммуникативной компетенции⁴¹.

³⁹ Verderber, R. *The Challenge of Effective Speaking* / Rudolph F. Verderber. 4th ed. Belmont, CA: Wadsworth Pub. Co.: 1976. 319 p.

⁴⁰ Walter, O. M. *Thinking and Speaking : A Guide to Intelligent Oral Communication* / Robert L. Walter, Otis M. Scott; 5th ed. Wiley & Sons, Incorporated. 1979. 264 p.

⁴¹ Hefferin, D. *Best Practices in General Education* // Paper presented at the Summer Conference of the National Communication Association. Washington, DC, June 2001.

Представленный анализ учебников риторики показывает, что цели обучения публичным выступлениям в теории американского коммуникативного образования не оставались неизменными. Цель «самосовершенствования» на первый план выдвигала личностный рост индивида через самовыражение. Представителем этой цели можно назвать Элвуда Мюррея, который утверждал, что публичная речь может служить современной терапией для развития «уверенности, самообладания и умения держаться на людях»⁴².

Другой ключевой идеей в истории коммуникативного образования стала цель карьерного роста. Первоначально риторическое образование в США представляло политику как особую профессию, а не как обязанность гражданина. Если бы студенты захотели стать профессиональными политиками, то большинство из них проявили бы интерес к коммерции. «Перед учеником в современных школах открыты тысячи разнообразных возможностей; ему не придется выбирать Сенат или суды, чтобы сделать карьеру. Большинство молодых людей, которые заканчивают наши школы, получают профессию или ремесло, где красноречие, как понимал «речь» Демосфен, к сожалению, будет неуместно»⁴³.

Учет интересов бизнеса привел к появлению в Америке новой концепции «обычной публичной речи», и учителя риторики могли наблюдать, как независимые преподаватели-практики обучали речи бизнесменов. Например, Эдвин Палс объяснил, что он вынес несколько полезных уроков из общения с бизнесменами, которые посещали его курс публичной речи⁴⁴. Он более не использовал вышедшую из моды риторическую терминологию.

Университетские преподаватели риторики в Америке открыто выражали страх перед любителями-экспериментаторами, такими как Дейл Карнеги⁴⁵. Университетские преподаватели заняли практиче-

⁴² Murray, E. *Speech Training as a Mental Hygiene Method* // *Quarterly Speech Journal*, 20. 1934. P. 37 – 47.

⁴³ Gray, G. W. *How Much Are We Depend on the Ancient Greeks and Romans* // *Quarterly Journal of Speech*, 9. 1923. P. 264.

⁴⁴ Puls, Edwin. *Speech Training for Business Men* // *Quarterly Journal of Speech*, 3. 1917. P. 332 – 335.

⁴⁵ O'Neill, J.M. *The True Story of \$10,000 Fears* // *Quarterly Journal of Speech*, 5. 1919. P. 128 – 137.

скую позицию, которая была широко распространена в Америке в 1920-е гг.

Уэйбур Кэй из колледжа Вашингтона и Джефферсона пояснял, что в курсе, который он преподавал, «мы не тратим время на украшение речи, но сразу приступаем к делу». Для начала Кэй показывал студентам, как «умение говорить хорошо открывает дверь к повышению по службе и быстрому достижению успеха»⁴⁶.

Концепция «обычной речи» с ее акцентом на личностное развитие и карьерный рост повлияла на учебники таким образом, что содержание в них удалялось от актуальных проблем общественной жизни в США.

Личностный рост и подготовка к карьере были ключевыми целями изучения речи в научных исследованиях, на основе которых разрабатывались новые базовые курсы, которые конкурировали с традиционным подходом обучению публичной речи. Интерес к развитию речи, как особое поле исследований, имеющее важное теоретическое содержание, привел к поиску новых подходов к базовым курсам, отличным от курсов публичных выступлений. Эту тенденцию отмечал Джеймс Уинанс, предполагая, что внимание будет приковано к выступлениям на конференции, деловой речи и разговору, а традиционные публичные выступления останутся вне игры⁴⁷.

В курсах, ориентированных на мир бизнеса, педагоги начинали отходить от использования «старомодной риторики», так как люди не были заинтересованы в политике (которая рассматривалась как карьера, а не как ответственность гражданина) и сосредоточивали свое внимание на публичных выступлениях, актуальных для карьерного роста.

Таким образом, цели преподавания риторики не оставались неизменными, но они являются важным показателем педагогики «гражданского действия». Сфера публичных выступлений продолжает сохранять свою актуальность в современном поликультурном мире.

⁴⁶ Kay, W. J. Course in Public Speaking at Washington and Jefferson College // Quarterly Journal of Speech, 3. 1917. P. 243.

⁴⁷ Winans, James. Is Public Speaking Out? // Quarterly Journal of Speech, 17. 1931. P. 173.

Вопросы

1. В рамках каких организаций развивается риторическое образование в США?
2. Каковы были цели преподавания риторики в США?
3. Каковы методы и формы преподавания риторики в США?
4. Для каких профессий важны риторические и коммуникативные умения?
5. Каким образом изменяются цели преподавания риторики в зависимости от культурного контекста?
6. В какой степени разработаны аспекты коммуникативной подготовки учителя в современном отечественном образовании?
7. Какие стили педагогического общения выделяют в отечественном образовании?
8. Каковы особенности педагогического общения учителя в поликультурной среде класса?

Библиографический список

1. Афанасьева, О. Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение : монография / О. Ю. Афанасьева. – М. : Изд-во МГОУ, 2007. – 324 с. – ISBN 5-7017-10-947.
2. Рождественский, Ю. В. Принципы современной риторики / Ю.В. Рождественский ; под ред. В. И. Аннушкина. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 176 с. – ISBN 5-89349-571-3.
3. Сычев, О. А. Обучение риторике в эпоху компьютеров: Введение в опыт США / О. А. Сычев. – М. : Знание, 1991.

1.5. Образование одаренных детей и детей с особыми нуждами как педагогическая проблема

1.5.1. Теория и практика обучения одаренных детей

Среди приоритетных направлений политики государства в области образования особое место занимает работа с одарёнными детьми. Именно от грамотной работы педагогов с талантливыми детьми во многом будет зависеть успех нашей страны на мировой арене. Чтобы

успешно решать образовательные задачи, учителю необходимо уметь выявить одаренность и организовать работу по ее развитию.

Единого понимания одаренности до сих пор нет, как нет четкого разграничения между понятиями «одаренный» и «талантливый». Есть согласие среди специалистов о нескольких общих составляющих одаренности.

Первоначально для определения одаренности основывались на каком-то одном признаке или, иначе говоря, факторе. Этим фактором был интеллект – только высокоразвитый интеллект давал право называться одаренным. На одном из этапов развития теорий интеллекта было введено понятие коэффициент интеллекта (IQ), которое сейчас широко используется. Именно ясность и четкость коэффициента интеллектуального развития до сих пор привлекает и завораживает многих.

Определения, появившиеся впоследствии, можно назвать многофакторными, так как они включают несколько признаков как в само понятие одаренность, так и в необходимые предпосылки ее реализации.

Пиком многофакторного подхода стала модель интеллекта Дж. Гилфорда. Она включает пять умственных операций: познание (опознание и понимание предъявляемого материала), память (запоминание и воспроизведение информации), дивергентное и конвергентное мышление, оценка (суждение о правильности).

Существенный вклад в рассмотрение проблемы способностей и одаренности был сделан отечественным психологом Б.М. Тепловым. Одаренность рассматривалась им как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха. Иначе говоря, одаренность – это индивидуальное сочетание способностей, которое позволяет человеку легко, быстро, на качественно ином уровне приобретать необходимые для успешного выполнения деятельности навыки и умения. Тем не менее, одаренность не сводится к сумме умений и навыков, хотя и требует оных в опыте человека.

Комитет по образованию США по-своему определил понятие одаренность. Оно включает:

- общие интеллектуальные способности;
- конкретные академические способности;

- творческое или продуктивное мышление;
- лидерские способности;
- художественное и исполнительское искусство;
- психомоторные способности.

Рассмотренные теории представляют различные по своей сложности и широте определения одаренности, однако все они сходятся к тому, что одаренный ребенок – это особый ребенок. И, следовательно, работа с ними требует особого подхода и организации особой среды. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой).

Одаренность многогранна и проявляется как в умственном, психологическом, так и физическом аспектах личности.

Познание. В сфере опережающего развития познания обычно отмечается следующее. Одаренные дети любопытны, им необходимо исследовать окружающий мир и они не терпят ограничений. Их мозг отличается громадным «аппетитом». Они способны заниматься несколькими делами сразу. Одаренного ребенка отличает повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. Таким детям необходимо понимание и руководство со стороны взрослых, не следует акцентировать внимание на неудачах, лучше попробовать вместе еще раз. Благодаря многочисленным умениям, они способны лучше других заниматься самостоятельной деятельностью. Особенно часто это выражается в самостоятельной работе с литературой (справочные материалы, работа в библиотеке), проведении экспериментов по физике и химии и др. Они умеют критически рассматривать окружающую их действительность, стремятся проникнуть в суть вещей и явлений, всегда задают множество вопросов. Такие дети лучше (по сравнению со сверстниками) умеют раскрывать отношения между явлением и сущностью, индуктивно и дедуктивно думать, манипулировать логическими операциями, систематизировать, классифицировать и обобщать их.

Психосоциальные аспекты. В сфере психосоциального развития одаренным и талантливым детям свойственны следующие черты. У них сильно развито чувство справедливости, которое проявляется

очень рано, широки личные системы ценностей. Они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и к окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу. Одной из наиболее важных черт для внутреннего равновесия одаренного человека является хорошо развитое чувство юмора. Талантливые люди обожают несообразности, игру слов, "подковырки", часто видят юмор там, где сверстники его не обнаруживают. Юмор может быть спасительной благодатью и здоровым щитом для тонкой психики, нуждающейся в защите от болезненных ударов, наносимых менее восприимчивыми людьми. Одаренные дети постоянно пытаются решать проблемы, которые им пока "не по зубам". С точки зрения их развития такие попытки полезны. Для одаренных детей, как правило, характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий. Они чрезвычайно восприимчивы к неречевым проявлениям чувств окружающими и весьма подвержены молчаливому напряжению, возникшему вокруг них.

Физические характеристики одаренности. Такие физические характеристики, как рост, вес, здоровье и внешность так же разнообразны, как и сами дети. Этим одаренные дети несколько не отличаются от других. Одаренные дети, как правило, очень активны и всегда чем-либо заняты. Они стремятся работать больше других или занимают себя сами. Замечено, что взрослых талантливых людей отличает высокий энергетический уровень и довольно низкая продолжительность сна. Моторная координация и навыки ручной работы обычно не так развиты, как познание.

Основные типы одаренности

Интеллектуальный тип одаренности

Выделяется два основных подтипа интеллектуальной одаренности: когда проявляются, прежде всего, общие умственные способности и нет какой-либо специализации и когда, напротив, высокие способности проявляются в одной какой-либо специальной области знания. Очень часто различия между этими подтипами всего лишь вопрос времени – сначала высокие способности проявляются как бы «по всему фронту», а со временем обнаруживается специализация способностей и соответственно интересов.

Познавательная потребность, являющаяся неременной характеристикой любого типа одаренности, именно у этих учащихся проявляется наиболее отчетливым и очевидным образом. Как правило, при этом типе одаренности отмечается устойчивая система познавательных интересов. Довольно часто именно этот тип одаренности представлен у умственных акселератов, или, как их еще принято называть, «вундеркиндов».

Успеваемость интеллектуально одаренных учащихся не всегда совпадает с уровнем их способностей: среди интеллектуалов есть и блестящие ученики, а есть и троечники, и даже двоечники. Здесь все определяется не самим по себе интеллектом, а отношением к учению и вообще к школе.

Академический тип одаренности

В лексиконе педагогов и психологов есть такое слово – "обучаемость". Они давно заметили такую особенность: ребенок может быть и творческим и умным, но обучается тяжело. Один ребенок "все схватывает на лету", а другому требуются долгие часы для усвоения учебного материала. Естественно, что особенно внимательны к этой характеристике ребенка учителя, именно они склонны утверждать, что одаренные дети – "это те дети, которые хорошо учатся".

Академический тип одаренности несколько отличается от интеллектуального. При этом типе одаренности достаточно высокий интеллект тоже имеет место, однако на первый план выходят особые способности именно к обучению. Учащиеся этого типа одаренности прежде всего умеют блестяще усваивать, то есть учиться. Особенности их познавательной сферы (мышления, памяти, внимания), некоторые особенности их мотивации таковы, что делают учение для них достаточно легким, а в ряде случаев даже приятным. Медалисты, те ученики, которых принято называть гордостью школы, чаще всего принадлежат именно к этому типу одаренности, который нельзя недооценивать. Именно из этих учащихся получают впоследствии замечательные профессионалы, настоящие мастера своего дела.

Академический тип одаренности также имеет свои подтипы: есть учащиеся с широкой способностью к обучению (они легко осваивают любую деятельность, проявляют заметные успехи во всех школьных науках), а есть учащиеся, у которых повышенные способ-

ности к усвоению проявляются лишь в одной или нескольких близких областях деятельности (дети с академическими способностями, скажем, к точным наукам или к гуманитарным).

Художественный тип одаренности

Еще один тип одаренности, не представляющий при диагностике особого труда для учителей,— это художественный тип. Этот вид одаренности, как правило, проявляется в высоких достижениях в художественной деятельности — музыке, танце, живописи, скульптуре, сценической деятельности. Учитель должен видеть эти способности, содействовать их развитию и в случае действительно высокого уровня их проявления позаботиться о том, чтобы такой ребенок как можно скорее попал к соответствующему специалисту, который смог бы профессионально с ним заниматься.

Как и в предыдущих случаях, этот тип одаренности может проявляться у школьников с разной степенью широты: есть дети, у которых обнаруживается целый «веер» различных художественных способностей: ребенок и поет, и танцует, да еще и превосходно рисует. Многие выдающиеся творческие личности характеризовались сочетанием ряда различных художественных способностей, однако есть творческие личности, а соответственно и дети лишь с одной ярко выраженной способностью такого рода.

Указанные выше три типа одаренности сравнительно легко определяются самим учителем, и их диагностика во многих случаях не требует специальной помощи психолога. Однако есть два типа одаренности, в отношении которых ситуация в ряде случаев оказывается весьма напряженной, когда безусловно и ярко одаренного ученика учителя считают слабым, бесперспективным. В наибольшей мере это относится к так называемой креативности, или к творческой одаренности.

Креативный (творческий) тип одаренности

Одним из первых практиков, обнаруживших это несоответствие, был американский учитель и психолог Е. П. Торранс. Наблюдая за своими учениками, он пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности не те дети, которые хорошо учатся, и не те, кто имеет очень высокий коэффициент интеллекта (IQ). Точнее, эти показатели

(учебная успешность и высокий интеллект) могут присутствовать, но они не являются обязательными гарантом будущих и настоящих успехов в жизни. Для творчества, а именно это требуется от талантливого человека в любой сфере, необходимо нечто другое.

Е. П. Торренс одним из первых разработал методики для выявления творческих способностей детей. Испытания продемонстрировавших высокий коэффициент интеллекта после появления его работ стали дополнять специальными испытаниями уровня творческих способностей. Они получили наименование тестов креативности. В ходе дальнейших исследований выяснилось, что для реализации личности в творчестве необходимо особое сочетание уровней развития логического (или конвергентного мышления, выявляемого обычно по тестам интеллекта) и творческого мышления.

Главная особенность этого типа одаренности выражается в нестандартности мышления, в особом, часто непохожем на других взгляде на мир, в том, что поэт назвал «лица необщим выраженьем». Этот тип одаренности с большим трудом обнаруживается в школьной практике, так как стандартные школьные программы не дают возможности этим детям выразить себя.

Лидерская (социальная) одаренность

Еще один тип одаренности, который учителю сравнительно легко увидеть, но очень и очень нелегко принять именно как вид одаренности, – это так называемая лидерская, или социальная одаренность. Синонимом этого является выражение «организаторские способности». Такая одаренность характеризуется способностью понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, руководить ими. Лидерская одаренность, по мнению многих исследователей, предполагает достаточно высокий уровень интеллекта, однако наряду с этим необходима и хорошо развитая интуиция, понимание чувств и потребностей других людей, способность к сопереживанию, во многих случаях у людей с этим типом одаренности наблюдается и яркое чувство юмора, помогающее им нравиться другим людям.

Существует много вариантов лидерской одаренности. Есть эмоциональные лидеры, своего рода «жилетка» для каждого, с ними советуется, их любят, их мнение является во многих случаях решающим. Есть лидеры действия – они умеют принимать решения, которые важны для многих людей, определяют цели и направление движения, ведут за собой.

Психомоторная, или спортивная одаренность

Сразу следует отметить, что бытующее мнение о пониженных умственных способностях у спортсменов не соответствует действительности. Многочисленные исследования показали, что у выдающихся спортсменов значительно выше среднего оказываются и интеллектуальные возможности – это относится даже к таким, казалось бы, далеким от интеллекта видам спорта, как тяжелая атлетика или футбол. Не случайно, что многие выдающиеся спортсмены, оставив спорт, становятся писателями (Юрий Власов), удачливыми бизнесменами (Пеле) и, конечно, талантливыми педагогами (Ирина Роднина). Хотя ученики со спортивной одаренностью далеко не часто хорошо учатся, это связано прежде всего с недостатком времени и должного желания. Если у школьников, увлекающихся спортом, создать соответствующую мотивацию, то есть настрой, то они, как правило, могут превосходно учиться.

Стратегии работы с одаренными детьми

Стратегии, опирающиеся на изменение количественных параметров содержания образования

Стратегия ускорения (экстернат) предполагает увеличение темпа (скорости) прохождения учебного материала.

Очевидное превосходство над сверстниками в умении видеть сущность проблемы, любознательность, выдающиеся способности к запоминанию материала, независимость суждений и многие другие качества заставляют педагогов склоняться к мысли, что эти дети, обучаясь в традиционном темпе, попросту теряют время.

Ускорение позволяет одаренному ребенку оптимизировать темп собственного обучения, что благотворно сказывается на общем интеллектуально-творческом развитии.

В качестве организационных форм ускорения могут рассматриваться:

- более быстрый (по сравнению с традиционным) темп изучения учебного материала всем классом одновременно;
- перескакивание одаренного ребенка через класс (несколько классов) в обычной школе.

Стратегия интенсификации предполагает не изменение темпа усвоения, а увеличение объема или, говоря точнее, повышение

интенсивности обучения, что в определенном смысле является альтернативой стратегии ускорения.

Встречаются дети, причисляемые к одаренным, но опережение ими сверстников охватывает только сферу умственного развития. По уровням социального и физического развития они могут находиться в норме или даже отставать от нее. Дисбаланс в уровнях развития этих сфер – явление довольно распространенное. Стратегия интенсификации содержания образования активно используется в практике работы специальных школ (школы с углубленным изучением математики, иностранных языков и др.).

Стратегии обучения одаренных детей, опирающиеся на качественные изменения в содержании образования

Индивидуализация обучения считается одним из основных вариантов качественного изменения содержания образования одаренных. Повышенный интерес к индивидуализации образовательной деятельности в целом характерен для педагогических изысканий последнего времени. Развиваются эти идеи в контексте личностно-ориентированного подхода к образованию, где главным является создание условий для полноценного проявления и развития специфических личностных функций субъектов образовательного процесса.

Обучение мышлению. Таким непривычным словосочетанием обычно обозначается популярное в зарубежной педагогике направление работы по целенаправленному развитию интеллектуально-творческих способностей ребенка. Оно напрямую связано с решением проблемы обучения одаренных детей и рассматривается как важная составляющая диагностики и коррекции интеллектуально-творческих способностей.

Однако увидеть развитие мышления как самостоятельный предмет учебных занятий действительно очень сложно. Интеллект – это не то, что может быть "выучено", это то, что служит фундаментом обучения и является закономерным результатом созревания организма и его взаимодействия со средой. Многие исследователи и педагоги-практики уделяют особое внимание специальному, целенаправленному развитию креативности, интеллектуальных функций, обучению детей технике и технологии мыслительных

действий, процессам эффективного познавательного поиска. Это требовало разработки концептуальной схемы самого интеллекта в широком смысле этого слова. Наиболее популярна среди сторонников этого направления модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда.

Социальная компетенция. В данном случае имеются в виду специальные интегрированные курсы, включаемые в учебные планы школ для одаренных. Явление диссинхронии весьма распространено, и часто ребенок, опережая сверстников по уровню развития мышления, отстает от них (либо находится на среднем уровне) в психосоциальном развитии. С целью преодоления этих проблем создаются программы специальных интегрированных курсов, направленных на развитие эмоциональной сферы, коррекцию межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию.

Многие специалисты в области обучения одаренных детей считают, что обсуждение социальных и межличностных проблем особенно важно для одаренных детей. Их умение рассуждать, глубже понимать мотивы поведения других людей в сочетании с повышенной чувствительностью к несправедливости и противоречиям часто негативно сказывается на развитии аффективной сферы.

Исследовательское обучение. Главная особенность этого подхода – активизировать обучение, придав ему исследовательский творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности. Самостоятельная исследовательская практика детей рассматривается как важнейший фактор развития творческих способностей. В исследовательском методе в качестве основы выступают не знания, преподносимые детям в готовом виде, а их организованный, творческий поиск.

Проблематизация. Этот вид качественного изменения содержания образования предполагает ориентацию на постановку перед детьми учебных проблем и в зарубежной педагогике обычно не выделяется из стратегии исследовательского обучения, а рассматривается как его составная часть. Это выделение действительно является в значительной мере условным, но оно необходимо при анализе содержания образования, так как характеризует особую грань этого сложного явления.

Содержание образования, смоделированное по этой стратегии, предполагает освоение учебного материала таким образом, чтобы дети, во-первых, могли выявить проблему, во-вторых, найти способы решения и, наконец, решить их. Для этого учащихся необходимо обучать умению видеть проблемы. Но в процессе обучения это не самоцель, а лишь одно из средств.

Для того чтобы процесс обучения выполнил одну из основных своих функций – обучающую, проблема должна содержать в себе определенный познавательный заряд, а возможно это лишь тогда, когда эта проблема уже проработана учителем. То есть программа учебной деятельности представляет собой стройный логический ряд, включающий в себя комплекс последовательно решаемых учебных проблем.

В наиболее полном, развернутом виде проблемное обучение предполагает, что учащийся выделяет и ставит проблему, предлагает возможные решения, делает выводы в соответствии с результатами проверки, применяет выводы к новым данным, делает обобщения.

Формы работы с одаренными учащимися

- творческие мастерские;
- групповые занятия по параллелям классов с сильными учащимися;
- факультативы;
- кружки по интересам;
- занятия исследовательской деятельностью;
- конкурсы;
- интеллектуальный марафон;
- научно-практические конференции;
- участие в олимпиадах;
- работа по индивидуальным планам;
- сотрудничество с другими школами, вузами.

Об учителе, работающем с одаренными детьми

Каждый учитель может оказаться в ситуации встречи с одаренными детьми. Эту возможность нельзя пропустить и не разглядеть

уникальность сочетания способностей и личностных особенностей одаренного ребенка. Каждый учитель может сыграть определяющую роль в его/ее судьбе. Поэтому любому учителю нужно знать характеристики одаренности, а чтобы успешно работать с такими детьми, необходимо обладать соответствующими качествами. Вот какие личностные характеристики часто входят в описание учителей, которые успешно сотрудничают с одаренными:

- понимает, принимает, уважает, доверяет и нравится сам себе, обладает выдающейся эго-силой;
- чувствителен с другими, меньше озабочен собой, своими проблемами; поддерживает других;
- умственное развитие выше среднего; в интеллектуальном плане отмечается стремление к концептуализации, генерализации, креативности;
- инициативен, обладает организаторскими способностями, легко завязывает отношения;
- имеет развитое воображение, гибкость, открытость новым идеям;
- обладает интересом к интеллектуальной деятельности, к литературе, культуре, искусству;
- отличается потребностью учиться, увеличивать запас знаний;
- интуитивен, хорошо развито восприятие;
- стремится к совершенствованию, энтузиаст;
- обладает чувством ответственности.

К приоритетным профессионально-личностным умениям учителя для одаренных детей относятся следующие:

- склонен скорее вести, чем управлять или оказывать давление;
- демократичен, а не авторитарен;
- внимателен как к процессу обучения, так и к его результату;
- склонен к новаторству, экспериментам, но не к подражанию образцам;
- стремится вовлекать других в поиск, а не давать готового решения.

Роль учителя в создании условий стимуляции саморазвития одаренной личности

- создание соответствующего психологического климата на уроках (и в семье): доброжелательного отношения к ученикам, эмоционального отношения к познанию;
- создание у ребенка высокой самооценки, «вкуса успеха», уверенности в своих силах;
- соблюдение принципа «права на ошибку»;
- диалогическая форма проведения занятий, «субъект-субъектные» отношения между учителем и учениками;
- учет результатов индивидуальной творческой деятельности (у каждого ученика свой «портфель» достижений). Ученики ведут дневник собственных творческих достижений;
- сравнение новых успехов ученика с его прошлыми успехами, а не сравнение друг с другом;
- помощь ребенку в развитии его внутренних ресурсов, преодолении неуверенности в себе и подготовка его к дальнейшему участию в школьных, районных, краевых конкурсах.

Вопросы

1. Дайте как можно больше определений понятия «одаренность», предлагаемых различными учеными.
2. Приведите примеры знаменитых людей, одаренность которых не была замечена в школе.
3. Назовите признаки, по которым определяется одаренность ребенка.
4. Охарактеризуйте типы одаренности.
5. Раскройте стратегии работы с одаренными детьми.
6. Назовите формы работы с одаренными учащимися.
7. Перечислите условия, которые необходимо создавать учителю при работе с одаренными детьми.
8. Охарактеризуйте личность учителя, работающего с одаренными детьми.

Библиографический список

1. Андреева, Т. И. Одаренный ребёнок в классе / Т. И. Андреева // Справочник классного руководителя. – 2008. – № 1. – С. 34.

2. Бурменская, Г. В. Одаренные дети / Г. В. Бурменская, В. М. Слуцкий. – М.: Прогресс, 1991. – 383 с.

3. Власова, И. В. Возможности предметной лаборатории для развития одаренных детей / И. В. Власова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2(4). – С. 99 – 103.

4. Краткое руководство для учителей по работе с одарёнными учащимися. (Кто они такие, как их опознать, как им помогать учиться и развиваться) / под ред. Л. В. Павловой и В. И. Панова. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 137 с.

5. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29 – 33.

6. Основные современные концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 416 с.

7. Панов, В. И. Одаренность как проблема современного образования / В. И. Панов. – Самара, 2007. – 183 с.

8. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 354 с.

9. Комарова, С. Работа с одаренными детьми : методические аспекты / С. Комарова // Сельская школа. – 2011. – № 3. – С. 60.

1.5.2. Практика обучения одаренных детей в разных странах

США. Особенно широкий размах работа по исследованию одаренности приобрела в США. Современный уровень экономического и общественного развития США требует от специалистов любой сферы деятельности высокого профессионального уровня. В этой связи было обращено внимание на потребности одаренных учащихся, которые, по убеждению американских ученых, являются потенциалом развития любого общества. Одарённость преимущественно понимается американскими исследователями как *«потенциал к достижениям на чрезвычайно высоком уровне по сравнению с другими людьми данного возраста, обучения и социального окружения»*. Одаренными и талантливыми детьми называют тех, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Одаренные дети нуждаются в специализированных учебных программах. Перспективы развития таких детей определяются

"уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной и психомоторной деятельности".

Одаренность – результат сочетания трех характеристик:

- интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень;
- творческого подхода;
- настойчивости.

А. Шведел и Р. Стернберг полагают, что одаренность взрослого человека связана с опытом раннего детства, и предлагают концепцию одаренности как постепенно возникающего свойства, тем самым и теоретически, и практически «расширяя» понятие «одаренный ребенок». Одаренность А. Шведел и Р. Стернберг понимают как «качество, которое возникает, как правило, постепенно в контексте человек – среда».

Основные категории одаренности, предложенные С. Марлэнд в 1972 г.:

- общая интеллектуальная одаренность;
- специфическая одаренность;
- предпочтение ребенка заниматься каким-то определенным видом деятельности;
- творчество или продуктивность мышления;
- способность к лидерству;
- способность к визуальным и исполнительским видам деятельности;
- психомоторные способности.
- способность к одному типу занятий и общая одаренность;
- талант как способность и как тенденция к личностному развитию;
- опережающее интеллектуальное развитие;
- способность к творчеству.

Педагогами Соединенных Штатов Америки накоплен богатый практический опыт, достигнуты позитивные результаты в области диагностического тестирования, разработки методики обучения одаренных детей, создания соответствующих учебных программ, специаль-

ной подготовки учительских кадров. В этой деятельности принимают участие Министерство образования и науки США, многие университеты и колледжи, местные органы образования, общественные организации. В США возникли научные центры исследований в области выявления и обучения одаренных детей при университетах штата Индиана, Коннектикут, Калифорния, Флорида и других, был организован выпуск специальных журналов («Gifted Child Today», «Gifted Education International», «Educational Researcher»), возросло число публикаций по данной проблематике. В системе среднего образования США дифференцированное обучение справедливо считается одним из оптимальных условий обучения одаренных детей. Ключевыми принципами дифференциации учебных задач, учитывающих познавательные потребности академически продвинутых учащихся, являются:

- дифференцирование, основанное на учебном стиле или стиле «научения»;
- дифференцирование, основанное на заинтересованности;
- дифференцирование, основанное на готовности учеников.

Кроме обучения в общеобразовательных школах и так называемых «разнородных классах» в США наиболее популярной формой работы с одаренными детьми является обучение их в специализированных школах. Учитывая тот факт, что в специализированной школе уровень развития способностей учеников далеко не одинаковый, американские педагоги предложили стратегию «индивидуальных скоростей движения».

Другое направление обучения «одаренных» – разработка «уровней обучения» – все школьники занимаются по одному из 10 уровней. В каждой возрастной группе может изучаться материал по предмету разных уровней. Одаренные дети имеют возможность заниматься на самых высоких уровнях обучения. Кроме того, до 20 % времени они могут отдавать изучению предметов, соответствующих их особым интересам и потребностям, что способствует специализации обучения. По каждому разделу программы установлены цели обучения в соответствии с тем или иным уровнем. Как вариант стратегии «уровней обучения» в штате Филадельфия, например, используется стратегия «индивидуальных скоростей движения», где на каждом уровне ученик продвигается согласно индивидуальному темпу. В штате Калифорния используется более 20 уровней обучения, что способствует максимальному углублению дифференциации.

Учебная программа для одаренных детей в США разрабатывается специальным комитетом при учебном заведении. Программа, специально разработанная для одаренных учащихся, может быть рассмотрена как качественно новая, отличная от базовой учебной программы и будет результативна при соответствующей модификации:

- содержания (уплотнение учебного материала: введение в содержание тем и проблем, требующих междисциплинарного подхода; использование более сложных концепций и материалов);
- процесса (групповая работа; ускорение темпа обучения; самоуправление и самообразование);
- среды обучения (возможность выбора форм и видов учебной работы; отказ от ограничений во время занятий; развитие творческих способностей; развитие независимого мышления; поощрение исследовательского процесса).

Американские ученые К. Westberg, F. Archambault, S. Dobins, T. Salvin обращают внимание на наличие следующих стратегий обучения:

1. Ускоренное формирование базовых навыков посредством реорганизации основной учебной программы в соответствии с более высоким уровнем знаний и развития одаренных учащихся («ускорение»).

2. Включение учащихся в активную учебную деятельность по разработке и решению проблем и в исследовательскую работу («обогащение»).

3. Обеспечение учащихся возможностью налаживать связи внутри предлагаемой системы знаний посредством концентрации на ключевых вопросах, идеях и темах («междисциплинарное обучение»).

Комитет по учебным программам ведущего Института обучения в США разработал семь принципов дифференциации учебного плана:

1. Содержание учебной программы должно сосредоточивать в себе тщательно выработанное, комплексное и глубокое изучение основных идей, проблем и тем.

2. Учебная программа для одаренных учащихся должна осуществлять применение навыков продуктивного мышления, чтобы дать учащимся возможность переосмыслить уже имеющиеся знания и генерировать новые.

3. Учебная программа для одаренных учащихся должна давать им возможность исследовать постоянно изменяющийся поток информации.

4. Программа должна способствовать подбору и использованию соответствующих ресурсов для их обучения.

5. Программа должна способствовать самоуправлению учебным процессом со стороны школьников и способствовать их саморазвитию.

6. Программа должна обеспечивать развитие понимания своего внутреннего мира, а также природы межличностных отношений, социальных взаимоотношений, значимости охраны и защиты природы, культурных традиций.

7. Оценка учебной программы для одаренных должна вестись в соответствии с уже установленными принципами, должны учитываться более высокий уровень мышления, способность к творчеству и значительное превосходство при выполнении заданий и в результатах деятельности.

Дж. Рензулли разработал три «вида обогащения» учебной программы.

Первый «вид обогащения» предполагает знакомство учащихся с самыми разными областями и предметами изучения, которые могут их заинтересовать. В результате расширяется круг интересов, у ребенка формируется представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко.

Второй «вид обогащения» предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка, которое сопровождается занятиями по тренировке наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции, которые служат основой перехода к более сложным познавательным процессам.

Третий «вид обогащения» – самостоятельные исследования и решение творческих задач (индивидуально и в малых группах). Ребенок принимает участие в постановке проблемы, в выборе методов ее решения. Таким образом, осуществляется процесс приобщения его к творческой, исследовательской работе.

В США существует система поиска одаренных детей и она имеет свои отличительные особенности. Выявление способностей детей

на основе тестирования осуществляется с самого раннего детства. Целью системы поиска одаренных детей является достижение оптимального соответствия конкретной учебной программы потребностям определенной группы людей.

В программах поиска в штатах Калифорния, Филадельфия, Флорида наиболее продуктивно используется подход, предполагающий непрерывное наблюдение – принцип "турникета" (Рензулли, Рейс и Смит). При этом подходе программой охватывается широкий круг детей. Дети включаются или выходят из программы в разное время в течение всего года, в зависимости от их интересов и достижений как в рамках программы, так и вне ее.

При выявлении одаренных школьников в США используются следующие методы:

1. Стандартизированные методы измерения интеллекта (шкала интеллекта Станфорд-Бине, Векслеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников, тест Слоссона для измерения интеллекта детей и взрослых, Колумбийская шкала умственной зрелости, Рисуночный тест на интеллект и др.).

2. Стандартизированные тесты достижений (Национальный тест готовности к школе, уровень I; Станфордский тест достижений для начальной школы, уровень I; тест общей подготовленности, уровень I).

3. Стандартизированные тесты на перцептивно-двигательное развитие (тест на основные двигательные навыки; тест на зрительно-двигательную координацию; тест Пурдые и др.).

4. Стандартизированные тесты оценки социального развития (Калифорнийская шкала социальной компетенции дошкольников и младших школьников; Вайнлендская шкала социальной зрелости).

В отборе организационных форм обучения одаренных детей в США существуют несколько направлений:

- обучение одаренных детей в рамках обычного класса, но по индивидуальным программам;
- создание для одаренных детей специальных классов в структуре обычной школы;
- организация специальных школ.

В современных программах для одаренных главное место отводится исследовательской деятельности, использованию «исследовательских методов».

Особое внимание уделяется развитию творческих и лидерских способностей. В США программы по обучению лидерству включены в общеобразовательный процесс, кроме того, преподавателям предоставляются на выбор следующие формы работы :

- обучающие центры, организованные для получения знаний и формирования необходимых навыков;
- тематические уроки или темы по социальным дисциплинам;
- семинары или миникурсы;
- курсы по выбору, специализирующиеся на проблеме лидерства.

Содержание программы по обучению лидерству предусматривает установление наставнических отношений с людьми, занимающими лидерские позиции, и с внутригрупповыми лидерами.

Как варианты обеспечения учебных потребностей одаренных детей используются различные формы обучения.

- *Бендинг*" (banding – деление на «ленты», «полосы»). Эта форма основана на распределении всех учащихся данной возрастной группы в зависимости от уровня интеллекта на три широкие «полосы». Уровень интеллекта определяется с помощью тестов на вербальные и мыслительные способности, которые измеряют уровень способностей к обучению. После окончания начальной школы 25 % учащихся переводятся в верхнюю «полосу» (top band), 50 % – в среднюю (middle band) и 25 % в нижнюю «полосу» (bottom band).

С одной стороны, это шаг к лучшему обеспечению учебных потребностей всех учащихся, но, с другой стороны, обучение в «полосе» ориентируется на среднего учащегося, а потребности высокоодаренных, которых всего 2 – 3 % в возрастной группе, не полностью удовлетворяются. Исследования американских ученых показали отрицательное влияние этого вида группирования в социальном плане, когда дети более высокого уровня способностей, помещенные в несоответствующую их способностям группу, учатся хуже, чем действительно могут. Перевод учащихся в другую группу встречается довольно редко (2 %).

- *Стриминг* (streaming – деление на «потoki») – метод группирования по способностям, похож на деление на «ленты», при этом образуется много разных «потокoв», что создает возможность делать группы еще более однородными, чем при делении на «полосы».

Стриминг начинает применяться в средней школе на втором, третьем году обучения. Однако в некоторых штатах (Флорида, Нью-Йорк) этот метод используется в начальной школе. Считается, что здесь меньше «навешивания ярлыков», так как нет жесткого деления на три группы. Но одаренные дети не всегда могут найти место в этой системе, поэтому в отдельных школах для них создаются специальные «потoki» (express stream), где вводятся такие предметы, как латинский и греческий языки и т. д. Тем самым обеспечивается более высокий темп обучения.

- "*Сеттинг*" (setting – деление на «сеты», группы) основан на группировании детей в процессе обучения на основе успеваемости по отдельным предметам. Один и тот же учащийся может быть в первом «сете» по естествознанию и в последнем «сете» по математике.

Американские педагоги считают, что сеттинг имеет значительные преимущества по сравнению с другими организационными формами обучения.

Во-первых, занятия с однородным по составу классом позволяют учителю определять содержание, формы и методы обучения, согласно уровням способностей учащихся, соизмерять степень сложности учебного материала с уровнем подготовки каждого школьника.

Во-вторых, однородный состав учащихся стимулирует каждого из них к повышению индивидуальных показателей успеваемости, дает возможность сравнивать свои собственные успехи с успехами столь же способных школьников.

В-третьих, одаренные дети, способности которых проявляются не во всех предметах, имеют условия для развития своего потенциала. Эта форма обучения является более справедливой в социальном плане, поскольку основана на различии интеллектуальных возможностей.

В области организационных форм и методов обучения для одаренных широко распространенным среди педагогов нововведением является неградуированная школа (ungraded school) в системе альтернативного образования.

Неградуированная система чаще всего применяется в первые 3 года обучения, хотя имеются школы, где она существует все 6 лет. Программа обучения разделена на 8 – 12 уровней (levels). Дети занимаются самостоятельно в небольших группах, которые формируются

из детей одинаковых способностей. К следующему уровню учащиеся переходят, как только закончат программу предыдущего, не ожидая других учеников. Таким образом, часть учеников может завершить программу трех лет за 2 года и перейти к промежуточному циклу начальной школы (4, 5, 6-й годы обучения), в некоторых случаях также неградуированному. Для других учащихся продвижение по уровням может занять 4 года и более.

Неградуированная школа повлекла за собой многие изменения вплоть до архитектурных перемен в школьном строительстве. В частности, она ввела в начальных классах обучение бригадами учителей – нововведение, которое первоначально предназначалось для средней школы и породило "школу без стен".

Сегодня в трети всех элементарных школ практикуется обучение бригадами учителей. Суть состоит в том, что двое или более учителей, работающих с детьми начальных классов, образуют бригаду во главе со старшим учителем или бригадиром. Совместно планируя работу, они организуют ее таким образом, что часть занятий проходит в больших группах, когда собираются все учащиеся, часть – в малых (по 10 – 12 человек, сгруппированных по способностям). Одновременно учителя следят за самостоятельной работой детей.

Бригадное обучение потребовало перепланировки школьных помещений. В штате Филадельфия, например, ряд школ, выстроенных в последние годы в богатых пригородах, не имеют капитальных стен, разделяющих классные комнаты. Занятия проходят в большом зале с гофрированными подвижными перегородками. Одновременно может заниматься до 100 детей с 4 – 5 учителями. Один и тот же ребенок на чтении может заниматься с учителем, ведущим "уровень 5", а когда наступает время арифметики, переходит в другой конец зала, где занимается с учителем на "уровне 3", и т. д. На некоторых занятиях, например на обществоведении, музыке, пении, дети собираются все вместе.

На основе исследований американского педагога S.L. Berger выделены функции учителя, работающего с одаренными детьми. Учителя могут помочь одаренным, сотрудничая с учителями-предметниками. Вместе они могут модифицировать расписание, изменить стратегии обучения, выбор возможностей, цели учебной программы, а также усовершенствовать процедуру оценки знаний.

Использование наставнических программ является сегодня одним из наиболее эффективных условий совершенствования воспитания и обучения одаренных учащихся в США. Взаимоотношения с наставником дают возможность одаренным молодым людям разрешить такие проблемы, как планирование будущей карьеры, развитие способности к выявлению приоритетов и к постановке долгосрочных целей. Наставник выступает как советник, консультант, является моделью поведения для ученика, при необходимости играет роль критика, если это может облегчить достижение учеником поставленных целей.

Россия. В России понимают необходимость взращивания интеллектуальной элиты. Ежегодно начиная с 2005 г. определяются свыше 5000 талантливых школьников: призеры международных, российских и региональных олимпиад, которые получают от 30 до 60 тысяч рублей каждый. В России накоплен большой опыт работы с одаренными детьми.

Открываются учебные заведения для талантливых детей. Обучение одаренных детей поощряется и вне учебных заведений. В отдельных регионах стали традицией многопрофильные зимние и летние школы для одаренных детей. Такие школы организуются в последние годы в Самарской области. Сюда приезжают победители областных школьных олимпиад. На подобных выездных сессиях не ставят оценок, а вместо уроков проводятся лекции и занятия по секциям (физика, математика, литература, русский язык, биология, химия, история и право, география и экономика). Вожатые (студенты университетов) помогают организовать досуг школьников.

Франция. Газеты и журналы Франции в 1987 г. облетела маленькая сенсация. Девятилетнему Артуру из Ниццы вручено свидетельство об образовании, которое обычно получает выпускник колледжа. Сегодня – это уже не сенсация. Во Франции выявляется все больше пятилетних ребят, более способных, чем их сверстники: они раньше начинают и быстрее заканчивают обучение. Есть школы для талантливых, где учат по более насыщенным программам и где обучение призвано раскрыть юное дарование, помочь ребенку в полной мере проявить свои способности. Чаще, однако, для талантливых детей организуют так называемые продвинутые классы в обычной школе.

Во французской школе, как и в других странах, часто не удается отыскать талантливых школьников. По данным, опубликованным в 1989 г., 5 % из 100000 лицеистов, которые потенциально обладали весьма высоким интеллектуальным уровнем, не сумели попасть в вуз, поскольку их способности не были раскрыты и поощрены.

Вопросы

1. Сравните опыт организации обучения талантливых детей в США, России и Франции.

2. Найдите материал по организации специального образования в других странах (Германия, Великобритания, Япония и др.) на ваш выбор.

1.5.3. Обучение детей с ограниченными возможностями в разных странах

Франция. Обучение детей-инвалидов опирается на принципы, введенные ориентационным Законом «О защите инвалидов» № 75-534 от 30.06.1975 г., который объявил обучение инвалидов обязательством государства и рекомендовал его осуществление с учетом конкретных заболеваний в обычных классах.

Во исполнение Закона в каждом департаменте была создана Комиссия специализированного обучения. Данная комиссия включает 12 членов и возглавляется поочередно инспектором академии и директором социально-медицинской службы департамента, представляющим министра социального обеспечения. По согласованию с родителями Комиссия принимает решения по ориентации детей-инвалидов и в ряде случаев по предоставлению родителям или опекуну ребенка специального пособия на образование.

Ориентационный Закон «Об образовании» от 10.07.1989 г. подчеркнул особое значение школьной интеграции детей с ограниченными способностями в условиях социальной и профессиональной интеграции и пригласил к участию в этом процессе все учреждения и службы по охране здоровья и уходу за больными.

Социализация детей, нуждающихся в специальной помощи, в первую очередь происходит благодаря помощи самих учителей, при-

меняющих методы дифференцированной педагогики. Учителя с помощью школьных психологов должны уметь обнаруживать, отслеживать, понимать трудности своих учеников, приспосабливать к ним свои педагогические действия, оценивать их результаты. К специальной помощи обращаются только тогда, когда исчерпаны обычные педагогические возможности и когда необходимость использования специальной помощи становится очевидной.

Специальная помощь педагогической или воспитательной направленности предоставляется в школе, где учится ребенок, сотрудниками системы образования, имеющими необходимую специализацию и находящимися под руководством местного инспектора народного образования.

В системе начального образования в зависимости от конкретных случаев, причины и степени инвалидности используются различные формы школьной интеграции.

Индивидуальная интеграция. Это полное или частичное обучение в обычном классе при особой педагогической, психологической и медицинской поддержке. Такая форма имеет приоритетное значение.

Обучение в специальных классах. Классы школьной интеграции, действующие в ряде начальных школ, принимают детей-инвалидов по физическому состоянию и умственно отсталых детей, для которых может быть полезным пребывание в обычной школьной среде с обучением, приспособленным к их возрасту, их способностям, характеру и степени их инвалидности. Численность такого класса – не более 12 учеников, занятия ведут учителя, имеющие диплом о профессиональной подготовке (*brevet d'étude professionnelle*) в области школьной интеграции и школьной поддержки, специальные служащие ответственны за уход за детьми и оказание им необходимой помощи.

Полное или частичное обучение в специализированном учебном заведении. Среди них:

- 1) государственные институты слепых и глухих детей, где такие дети и подростки получают общее и профессиональное образование;
- 2) институты по обучению детей с нарушениями системы органов чувств и опорно-двигательной системы;
- 3) медико-образовательные институты. Они принимают умственно отсталых детей и подростков и иногда имеющих несколько инвалидностей в возрасте 3 – 20 лет, серьезность заболевания кото-

рых требует их полного обеспечения и постоянного ухода. Учащиеся, которые не в состоянии ходить в школу, получают там общее образование; кроме того, подросткам 14 лет и старше обеспечивается пред- профессиональная подготовка;

4) медицинские или санитарные учреждения (больницы, лечебные центры, дома здоровья) и социальные учреждения (департаментские центры социальной помощи детям) принимают детей и подростков с временными заболеваниями, перенесших травмы, получивших различные расстройства либо оказавшихся в особо сложных социальных или семейных условиях.

Все эти дети и подростки подпадают под действие нормы об обязательном школьном образовании. По этой причине Министерство народного образования постепенно ввело в действие службы специализированного обучения, назначая в их состав учителей и преподавателей школ, имеющих диплом о профессиональной подготовке в области школьной интеграции и школьной поддержки. Они в сотрудничестве с медиками, воспитателями и другими служащими таких учебных заведений разрабатывают общий педагогический план, а также индивидуальные планы для каждого учащегося, которые должны учитывать потребности социальной адаптации и школьной интеграции (полной или частичной) в рамках ближайшего обычного учебного заведения.

Адаптация лиц с ограниченными способностями в подростковом коллективе связана и с проведением обязательных уроков спортивной подготовки учащихся, которые занимаются спортом в *спортивной ассоциации колледжа*, наличие таких ассоциаций обязательно для всех учебных заведений второй ступени образования. Ассоциации возглавляются управляющими комитетами и советами под руководством директоров учебных заведений.

Во Франции учитель не может получить образование специального педагога, если не проработал в массовой школе три года.

Для подготовки специального педагога организуются курсы по шести категориям детей с особыми нуждами:

- 1) с нарушениями слуха,
- 2) с нарушениями зрения,
- 3) с физическими недугами,
- 4) с проблемами психологического характера,

- 5) с трудностями в учебе учащихся начальной школы,
- б) проблемы подростков.

Удостоверение, выданное после завершения курсов, предоставляет право работать в одном из указанных участков специального воспитания.

Россия. Российскими учеными накоплен опыт работы в школах для детей с отклонениями в развитии, предложены гуманистические перспективные методики обучения «необучаемых» (Т.Ю. Гроссман, А.И. Бороздин и др.)⁴⁸.

Нередко специальные учебные заведения для детей с проблемами здоровья располагаются неподалеку от городов (лесные школы). В специальных школах часть учеников занимается по обычным программам, остальные – по облегченным программам с акцентом на профессиональную подготовку. В таких школах делаются попытки внедрять новейшие психолого-педагогические методики. Так, в 1989 г. в медико-биологическом центре для детей с патологией органов слуха (г. Набережные Челны) методики имели коррекционную направленность, суть которых состояла в том, чтобы вовлекать в процесс речевой коммуникации остатки слухи и остальные органы чувств. В начальной школе Александровки (Мурманская область) в 2012 г. обучение даунов осуществлялось в несколько этапов: анкетировании родителей, психолого-педагогический консилиум, индивидуальная программа педагогического сопровождения, специальная учебная программа, итоговый психолого-педагогический консилиум.

В 2011 г. в обычных или коррекционных классах общеобразовательных школ обучалось около 239000 (более 50 %) детей с ограниченными возможностями здоровья. В одной такой так называемой инклюзивной школе в Москве (школа № 1429) для детей с проблемами здоровья проводят особые занятия по физической культуре; обычные ребята и дети-инвалиды в классе и на внеучебных занятиях занимаются сообща; в начальных классах одновременно работают два педагога, один из которых помогает детям-инвалидам при выполнении учебных заданий.

США. В США к началу XXI века в общественных школах насчитывалось до 4,5 млн. детей-инвалидов. В 2006 г. медиками было зафиксировано около 5 % учеников, которые в силу тех или иных от-

⁴⁸ Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. С. 227.

клонений имеют проблемы в обучении. Закон об обучении детей-инвалидов (1975) подкреплен крупными субсидиями. Средства, время и силы, идущие на обучение и поддержку таких учеников, в разы превышают те, что выделяются на обучение беспроблемных детей. В каждой школе есть специальный департамент, занимающийся учениками-инвалидами, с ними работают психологи, социологи и другие специалисты. При желании родителей они могут обучаться в одном классе со здоровыми сверстниками.

Нередко в обычной школе для инвалидов создают особые классы. Часть таких детей выведена за пределы обычной школы. В прошлое ушли и традиции, когда классы для инвалидов напоминали тюремные помещения с отдельными боксами для каждого ученика. Теперь они уютные, в них много игрушек, ярких плакатов, создающих обстановку праздника. Учебный день начинается с теплых приветствий и объятий, детей учат как вести себя в обществе, развивают мышление и речь. Старшие помогают младшим. Над детьми-инвалидами шефствуют ребята из обычных классов. Любой успех школьника одноклассники и учитель встречают аплодисментами.

Вопросы

1. Расскажите про деятельность служб специализированного обучения во Франции.
2. Что необходимо для получения образования специального педагога во Франции?
3. Как вы думаете, чем отличается специальное образование школьников с ограниченными возможностями в России и США?

Библиографический список

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с. – ISBN 5-691-01094-8.
2. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. для магистров / А. Н. Джуринский. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с. – ISBN 978-5-9916-2419-0.

1.6. Дистанционное образование в современном мире

1.6.1. Дистанционное образование в США и Великобритании: история, теория, технология

Понятие дистанционного образования

Первые попытки дать определение термину «дистанционное образование» были предприняты в конце 60-х гг., хотя концепция дистанционного образования существует более 100 лет. Дистанционное образование рассматривалось как официальное обучение, в процессе которого преподаватель и учащийся находятся на расстоянии друг от друга.

В современной педагогической энциклопедии под термином дистанционное образование понимается форма обучения на расстоянии, в которой доставка учебного материала и учебное взаимодействие педагога и учащегося обеспечиваются с помощью современных технических средств (телевидение, радио, компьютерная сеть). Иногда под дистанционным образованием подразумевают только разновидность заочного образования, предусматривающую активный обмен информацией между учащимися и преподавателями, а также между самими учащимися и использующую в максимальной степени современные средства новых информационных технологий (аудиовизуальные средства, персональные компьютеры, средства телекоммуникации). Российские исследователи в области дистанционного образования А.А. Елизаров, Л.И. Ястребов рассматривают дистанционное образование как комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям специалистов и населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от учреждений образования.

В Америке под дистанционным образованием иногда понимают разбрасывание лекций между университетами, что совершенно неправильно. По мнению Б. Холмберга дистанционное образование должно быть рассмотрено во взаимосвязи с открытым обучением. Так как открытое обучение связано с открытым доступом и отсутствием ограничений, то понятие дистанционное образование больше всего совместимо с понятием *открытое обучение*.

Но открытость не всегда является характерной чертой дистанционного образования, которому присущи черты традиционной формы обучения (вступительные требования, разделение на семестры, каникулы и т.д.).

История возникновения дистанционного образования

Точная дата начала становления дистанционного образования отсутствует. Родоначальником первого дистанционного образовательного курса является Исаак Питман (Isaac Pitman), который посредством почтовых отправок начал обучать стенографии студентов в Объединенном Королевстве в 1840 г. Возможность получать высшее образование на расстоянии в Великобритании впервые появилась в 1836 г. Студентам, обучавшимся в аккредитованных учебных заведениях, разрешалось сдавать экзамены, проводимые университетом, посредством почты. Начиная с 1858 г. эти экзамены стали открытыми для кандидатов со всего мира вне зависимости от того, где и каким образом они получали образование. Подобное положение дел привело к возникновению ряда колледжей, предлагавших курсы обучения в соответствии с университетской программой через почту.

Российский исследователь в области дистанционного образования Прокофьева Т.Ю. полагает, что начало использования технологий дистанционного обучения в Великобритании принято относить к 60-м гг. прошлого века, а именно к началу создания Открытого университета. Открытый университет был основан в эпоху бурного развития науки и техники в надежде, что коммуникационные технологии смогут обеспечить высокий уровень образования людям, которые не имеют возможности посещать традиционные лекции.

Все началось в 1926 г. Педагог-теоретик историк Дж. Стобарт написал заметку, в которой пропагандировал университетские радиопрограммы. Затем эта идея вновь всплыла в начале 60-х гг. Сотрудник Института инженеров-электриков Р. Уильямс начал приводить аргументированные доводы в пользу теле-университета, который объединял бы трансляцию лекций с соответствующим текстом с посещением традиционных занятий в университете. Осенью 1962 г. Михаэль Янг предложил идею «открытого университета» для тех, кто хотел бы окончить университет Лондона экстерном. Затем компания ВВС и министерство образования начали обсуждение идеи о создании эфирного университета. В марте 1963 г. партия лейбористов под руководством Лорда Тейлора представила доклад, в котором говорилось, что из высшего образования продолжается отток студентов с низким уровнем доходов. Взамен традиционному образованию для такой группы студентов были предложены альтернативные методы обуче-

ния, а именно радио и телевидение. Гарольд Уилсон и Дженни Ли, лидеры партии лейбористов, выдвинули идею об объединении существующих учебных заведений, использующих теле- и радиовещание для заочного обучения. В 1964 после победы лейбористов Гарольд Уилсон назначил Дженни Ли на пост министра культуры и поручил ей заняться проектом Эфирного университета. Поначалу эта идея не встретила поддержки. Несмотря на множество противников, в июне 1969 г. вышла королевская грамота, дающая университету статус независимого и автономного учебного заведения с правом выдавать дипломы и присваивать ученые степени. Профессор Уолтер Перри назначен первым вице-канцлером Открытого университета.

В Америке первые шаги по организации дистанционного обучения были предприняты в 70-е гг. XIX века. В 1873 г. Анна Элиот Тикнор (Anna Eliot Ticknor) создала систему обучения по почте для женщин под названием «Общество Тикнор» (Ticknor's Society), взяв за основу английскую программу «Общество поддержки домашнего обучения» («Society for the Encouragement of Home Study»). В 1874 г. программу обучения по почте предложил университет штата Иллинойс (Illinois State University). Вильям Рейни Харпер (William Rainey Harper), считающийся в Америке «отцом обучения по почте», в 1892 г. учредил первое университетское отделение дистанционного обучения в университете Чикаго (University of Chicago), начав экспериментировать с внеклассным преподаванием в Баптистской теологической семинарии. В 1906 г. преподавание по почте было введено в университете штата Висконсин (University of Wisconsin).

Первый вуз, комплексно реализующий программы дистанционного обучения в США, появился в 1984 г. Это Национальный технологический университет (National Technological University, NTU), превратившийся к 1991 г. в консорциум из 40 университетских инженерных школ. В 1989 г. в США была создана система публичного телевидения (Public Broadcasting System), включающая в себя несколько учебных программ, которые передавались по четырем образовательным каналам. Особое место среди них занимает программа обучения взрослых (PBS Adult Learning Service), которая предлагала курсы в различных областях науки, бизнеса, управления. К середине 90-х гг. через систему публичного телевидения в США обучалось более миллиона студентов. Развитие компьютерных сетей передачи данных

предоставило новый инструмент для передачи курсов дистанционного образования – Internet. На сегодняшний день ассоциация дистанционного образования США объединяет в своем составе более пяти тысяч учебных заведений.

Другим прообразом дистанционного образования принято считать «корреспондентское обучение», существующее уже около 150 лет. Впервые эта форма образования приобрела официальный статус на уровне высшей школы в США, где в 1891 г. открыли первое заочное отделение при Чикагском университете. Позже она была распространена и в других американских университетах, а в XX веке получила широкое распространение в СССР, странах Центральной и Восточной Европы. С 1938 г. существует Международный совет по заочному образованию – одна из старейших международных образовательных организаций, которая с 1982 г. известна как международный совет по дистанционному образованию (ICDL).

В материалах ЮНЕСКО история дистанционного образования рассматривается с точки зрения развития производственных, транспортных и коммуникационных технологий. В частности, можно выделить следующие этапы развития дистанционного образования:

1. Написание учебных материалов от руки. Рукописи использовались на протяжении многих столетий.

2. Появление книгопечатания, что сделало возможным выпуск недорогих учебников. Начиная с середины XIX века разветвленные железнодорожные системы и быстрые экономичные государственные почтовые службы позволили осуществлять доставку учебных материалов большому количеству географически рассредоточенных учеников. В дополнение к общедоступным учебникам выпускались ограниченные тиражи специальных учебных пособий, которые могли включать списки необходимой литературы и примерные вопросы, отобранные инструкторами.

3. Изобретение радио в 20-е гг. XX столетия привело к появлению радиокурсов, состоящих из серий бесед. Иногда такие курсы дополнялись печатными материалами и аудиторными занятиями. С развитием телевидения в 50-е гг. большую популярность получили телевизионные курсы, сочетающиеся с выпуском пособий, аудиторными занятиями и время от времени экзаменационным контролем.

4. 1969 г., появление Открытого университета в Великобритании. С этого момента в дистанционном образовании впервые начал применяться комплексный подход к обучению с использованием всего разнообразия средств при доминирующем положении печатных материалов.

5. Появление информационных и коммуникационных технологий, предлагающих двухстороннюю связь в самых различных формах, и их активное использование в дистанционном образовании.

Таким образом, можно сделать вывод, что дистанционное образование в США и Великобритании развивалось параллельно. Возникновению подобной формы образования способствовали социальные, экономические и политические условия, сложившиеся в этих странах в те годы. Существовавшая система образования была такова, что ее традиционные формы не могли удовлетворить потребностей в образовательных услугах. Появилась определенная категория людей, которые сильно нуждались в образовательных услугах, но не имели возможности получить их традиционным способом.

Характеристики моделей дистанционного образования

Английский ученый Дезмонд Киган выделяет пять основных характеристик дистанционного образования, в целом не выделяя какую-то конкретную модель:

1. Разделение учителя и учащегося на протяжении всего процесса обучения.

2. Влияние образовательной организации на планирование и подготовку учебных материалов, а также на предоставление услуг помощи студентам. Это, по мнению Д. Кигана, отличает дистанционное образование от частного обучения и самообучающихся программ.

3. Использование технических средств для того, чтобы объединить учителя и ученика, а также поддержать учебный процесс.

4. Наличие двусторонней связи для того, чтобы ученик мог извлечь пользу и стать инициатором диалога.

5. Отсутствие групп на протяжении всего процесса обучения для обеспечения индивидуального подхода в обучении.

Приведенные характеристики являются базовыми для всех существующих моделей в США и Великобритании.

Е.С. Полат выделяет шесть основных моделей дистанционного образования:

- обучение по типу экстерната;
- университетское обучение;
- сотрудничество нескольких учебных заведений;
- автономные образовательные учреждения;
- автономные обучающие системы;
- неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ.

Каждая из перечисленных моделей имеет свои отличительные черты и ориентирована на определенный контингент учащихся. Так, обучение по типу экстерната предназначено для студентов, которые по каким-либо причинам не могут посещать стационарные учебные заведения. Университетское обучение предполагает использование новых информационных технологий и рассчитано на студентов заочного отделения. Сотрудничество нескольких учебных заведений делает дистанционное образование менее дорогостоящим. Автономные образовательные учреждения и автономные обучающие системы позволяют получить высшее образование, не покидая своей страны и своего дома. Неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ предназначено для обучения взрослых людей, которые по каким-либо причинам не смогли закончить школьное образование.

Доказательством того, что эти модели являются базовыми, служат результаты исследований зарубежных моделей.

Наибольшее количество образовательных моделей разработано в США. Так, Национальный технологический университет штата Колорадо является образцом автономного образовательного учреждения. Там готовят студентов по различным инженерным специальностям. В университете разрабатываются различные мультимедийные курсы. Многие образовательные модели названы именами своих разработчиков Х. Таба, М. Мура, Ч. Ведемейра, А. Бэйтса, Б. Холмберга и др.

Модель Х. Таба включает семь ступеней формирования содержания образования:

- диагностика потребностей учащегося в дистанционном образовании;

- формулировка общих и конкретных учебных целей;
- отбор учебного материала;
- организация учебного материала;
- отбор видов учебной деятельности;
- организация учебной деятельности;
- определение объектов методики и средств оценки.

Данная схема основана на деятельностном подходе и демонстрирует свою эффективность при условии, если содержание образования определяется местными органами образования и разрабатывается на уровне учебных заведений.

Модель М. Мура основывается на автономии и удалении обучаемых от преподавателя. В ней выделяют три компонента: учащийся, преподаватель, средства коммуникации. М. Мур считает независимым обучением любую учебную программу, в которой учащийся имеет, по крайней мере, равное с преподавателем влияние на определение целей и методов обучения, способов оценки, а также занимает автономное положение и отделен от преподавателя во времени и пространстве, а связь осуществляется техническими средствами.

Концепция независимого обучения Ч. Ведемейра базируется на двух основаниях: демократическом общественном идеале и либеральной философии образования и заключается в отстаивании возможности самообразования. Независимое обучение в этой модели должно проводиться в темпе, удобном для учащегося, быть индивидуально направленным. Студент независим в выборе любой из нескольких программ обучения, обладает свободой постановки целей, которые он стремится достичь в своей деятельности.

Модель взаимодействия и коммуникации оппонирует предыдущей теории. Преподаватель в этой модели играет важную роль в подборе учебного материала исходя из уровня предшествующей подготовки каждого студента, накопленных им ранее знаний. В рамках этой модели Б. Холмберг разработал процесс управляемого дидактического разговора, в ходе которого преподаватель дает совет, как подойти к изучению проблемы, чему уделить больше внимания, как соединить отдельные фрагменты знаний.

Идея двусторонней коммуникации по переписке была предложена А. Бэйтсом, который разработал серию проектов по взаимодействию в рамках учебного материала с помощью упражнений, вопро-

сов или тестов для самопроверки. Разработка курсов, проверка заданий, проведение экзаменов и оценка знаний, а также консультативная помощь изменяют функцию преподавателя вне зависимости от аудитории, на которую направлена его деятельность.

Американская синхронная (групповая) модель дистанционного образования сложилась в результате инициативы нескольких крупных университетов по использованию телевидения (на первых порах), а потом цифровой видеосвязи для трансляции аудиторных занятий в сети удаленных филиалов. Дистанционное образование трактуется в данной модели как форма очного образования, в которой непосредственный контакт лектора с аудиторией заменен телекоммуникацией.

Образцами автономных образовательных учреждений служат Открытый университет в Лондоне (Великобритания) и Национальный технологический университет штата Колорадо (США). Там разрабатываются различные мультимедийные курсы, кроме этого в их компетенцию входит оценка знаний и аттестация обучаемых.

Примером сотрудничества нескольких учебных заведений является программа «Содружество в образовании» (Великобритания). Цель программы – дать возможность любому гражданину британских стран содружества получить образование на базе функционирующих в странах содружества колледжей и университетов.

Примером обучения по типу экстерната является Лондонский университет (Великобритания), основной задачей которого с момента образования в 1836 г. определяется помощь в обучении и проведение экзаменов на получение аттестатов и степеней для учащихся, студентов, не посещавших обычные учебные заведения.

Технология дистанционного обучения

Под технологией дистанционного обучения подразумевают технологически разработанную обучающую систему. Как любая обучающая система, система дистанционного образования имеет свои средства, методы и формы.

Средствами дистанционного обучения выступают печатные материалы, телевизионные передачи, компьютерные телекоммуникации, аудио- и видеоносители, электронные учебники, компьютерное тестирование и контроль знаний, средства мультимедиа.

В зависимости от выбора средств и форм коммуникации можно выделить три вида технологической организации дистанционного обучения:

- *единичная медиа* предполагает использование какого-либо средства обучения и канала передачи информации. Например, обучение через переписку, учебные радио- или телепередачи. В этой модели доминирующим средством обучения является, как правило, печатный материал. Практически отсутствует двусторонняя коммуникация, что приближает эту модель дистанционного обучения к традиционному заочному обучению;

- *мультимедиа* предполагает использование учебных пособий на печатной основе, компьютерных программ учебного назначения на различных носителях, аудио- и видеозаписей и т.п. При этом доминирует передача информации в «одну сторону» при ограниченной двусторонней коммуникации. При необходимости используются элементы очного обучения: личные встречи обучающихся и преподавателей, проведение итоговых учебных семинаров или консультаций, очный прием экзаменов и т.п.;

- *гипермедиа* – модель дистанционного обучения третьего поколения, которая предусматривает использование новых информационных технологий при доминирующей роли компьютерных телекоммуникаций. Простейшей формой при этом является использование электронной почты и телеконференций, а также аудиообучение (сочетание телефона и телефакса). При дальнейшем развитии эта модель дистанционного обучения включает использование комплекса таких средств, как видео, телефакс и телефон (для проведения видеоконференций) и аудиографику при одновременном широком использовании видеодисков, различных гиперсредств, систем знаний и искусственного интеллекта.

По способу познания и достижения цели методы дистанционного обучения классифицируются следующим образом:

- самообучение;
- индивидуальное преподавание;
- предоставление студентам учебного материала преподавателем или экспертом, при котором обучающиеся не играют активную роль в коммуникации.
- активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса.

Форма обучения – это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащегося, осуществляемой в определённом порядке и режиме. Формы обучения могут классифицироваться по разным критериям. Применение компьютерных телекоммуникаций является основополагающим в современном дистанционном обучении. Применение в обучении компьютерных технологий позволяет участникам выделять различные аспекты образовательного процесса. Австралийский ученый Эрнст Хинтс подчеркивает, что гибкие возможности компьютера позволяют нам фокусировать внимание на выбранных аспектах образовательной теории и выполнить намеченные образовательные задачи, которые трудно было бы реализовать другими средствами.

На основе применения компьютерных телекоммуникаций выделяют следующие формы дистанционного обучения:

чат-занятия – учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, т.е. все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат-кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников.

Веб-занятия – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей всемирной паутины. Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы — форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой.

От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работой и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов.

Телеконференция проводится, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных телеконференций характерно достижение образовательных задач.

Развитие дистанционного образования непосредственным образом связано с экономическим и технологическим развитием мирового сообщества. В настоящее время упор делается на развитие технологий, использующих достижения в создании современных средств коммуникации. Это определяет новые требования к разработке программного обеспечения дистанционного процесса обучения.

Организация педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов в Великобритании на примере Лондонского университета

Университет Лондона является одним из старейших вузов Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, был учрежден Королевской Хартией 26 ноября 1836 г. в качестве «экзаменационного органа» других колледжей, институтов и функционировал в этом качестве вплоть до середины XIX века⁴⁹.

С самого основания университет являлся новатором в системе высшего образования Британии. С 1858 г. дипломы и степени вуза стали доступны для студентов (только мужчин) разных стран мира благодаря развитию внешней системы дистанционного обучения. Кроме этого в учебный план университетского образования введены «новые» для того периода времени предметы. В 1878 г. Лондонский университет первым из британских вузов начал принимать на обучение женщин.

К 1895 г. более 10 % выпускников были женщины, к 1900 г. их доля увеличилась до 30 %. Во время двух мировых войн (1914 – 1948) вузом были созданы условия для продолжения обучения британских военнослужащих во время военной службы и в военнопленных лагерях. Так, лорд Фредерик Уильям Мюллей получил возможность обучаться в Лондонском университете по программе на степень бакалавра экономики в качестве военнопленного в Германии. Бывший узник вспоминает, что учеба представлялась формой психического побега от суровых обстоятельств жизни в тюрьме. Кроме этого учеба в университете стала отправной точкой в жизни лорда: после Лондонского университета он поступил в университет Оксфорда, стал адвокатом, был избран в парламент и впоследствии занял пост государственного секретаря по вопросам обороны в правительстве страны.

В период 1946 – 1970 гг. в университете реализовывалась программа поддержки системы образования в странах Содружества, по которой более 7000 студентов получили степень Лондонского университета, включая известных государственных деятелей. К примеру, в 70-е Нельсон Мандела обучался в университете Лондона по про-

⁴⁹ A brief history [Electronic resource] // University of London. – London. – Mode of access. URL: <http://www.london.ac.uk/history.html> (дата обращения: 02.03.11).

грамме на степень бакалавра, находясь в тюрьме на острове Роббен, Южная Африка. Таким образом, университет Лондона стал родоначальником обучения на расстоянии в Британии и сделал высшее образование доступным для людей, которые по разным причинам не могли обучаться очно.

На современном этапе Лондонский университет является одним из крупнейших и ведущих высших образовательных учреждений Британии. По данным официального сайта, контингент обучающихся составляет более чем 120 тыс. человек, которые изучают свыше 3700 курсов для получения степени бакалавра, магистра, а также диплома о повышении квалификации. Вузом также предлагается широкий спектр краткосрочных курсов и летних программ. Свыше 50 000 студентов из 180 стран мира проходят обучение дистанционно.

В состав Лондонского университета входит 18 колледжей и 10 исследовательских институтов, таких как Королевский колледж Лондона, Лондонская школа экономики, колледж Квин Мери, Королевская академия музыки, университет Биркбек, Лондонская школа экономики и политических наук, институт исследований рака и др. Колледжи функционируют как самоуправляемые учреждения, устанавливающие свои собственные критерии для поступления и, в некоторых случаях имеющие полномочия по присуждению степени. Следует особо подчеркнуть, что студент колледжа имеет доступ к широкому диапазону возможностей, услуг и ресурсов всего университета. В структуре Лондонского университета выделяется отдельное учреждение, занимающееся организацией дистанционного обучения – Институт международных программ Лондонского университета (дистанционное обучение), который до августа 2010 г. назывался заочным отделением университета Лондона⁵⁰. Институт сотрудничает с 12 колледжами (список представлен на сайте в разделе «Наши колледжи») Лондонского университета, предлагая программы ДО по всему миру. Как и ранее, дистанционное обучение Института международных программ предназначено для тех, кто по финансовым, служебным, семейным или иным причинам не имеет возможности или желания проходить обучение в университетском городке.

⁵⁰Study with us [Electronic resource] // The University of London : international programmes. – London, 2012. – Mode of access. URL: http://www.londoninternational.ac.uk/study_ep/index.shtml (дата обращения: 22.04.10).

Для отечественной практики интересен опыт Института международных программ Лондонского университета по организации педагогического сопровождения уже «на входе», т.е. технологии педагогического сопровождения в процессе работы с абитуриентами. Данные технологии, направленные на вовлечение студента в процесс обучения, реализуются в основном в электронном виде. Например, на сайте института в разделе «До поступления» представлен ряд рекомендаций поступающим:

1) выберите курс, который Вы хотите изучать. В разделе «Наши курсы» представлена подробная информация о каждой программе;

2) изучите процедуру поступления для выбранной программы, Она различается для разных специальностей (экономика, общественные науки, юриспруденция, бизнес-администрирование и др.);

3) проверьте, соответствует ли Ваша квалификация вступительным требованиям выбранной программы. Если требования не соответствуют, то у поступающих есть возможность обратиться к специалистам приемной комиссии (по почте, в режиме реального времени), которые посоветуют, какие экзамены необходимо сдать дополнительно или предложат другую программу;

4) ознакомьтесь с особенностями организации учебного процесса выбранного курса. По некоторым предлагаемым программам требуется постоянный доступ к Интернету, по другим – регулярное выполнение различных заданий и очная сдача экзаменов, по третьим – обязательное участие в онлайн дискуссиях и т.д. Кроме этого абитуриентам предлагается проверить список организаций-партнеров, которые будут обеспечивать поддержку и помощь по месту жительства на протяжении всего процесса обучения в Институте международных программ Лондонского университета⁵¹.

В разделе «Как подать заявление о приеме в университет» подробно расписана процедура поступления⁵². Так, первоначально необходимо заполнить заявку на поступление в университет в режиме

⁵¹ Before you apply [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access. URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/applications-admissions/how-apply/you-apply> (дата обращения: 07.03.11).

⁵² How to apply [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access: <http://www.londoninternational.ac.uk/applications-admissions/how-apply> (дата обращения: 12.03.11).

онлайн. Образцы заявлений, а также практические рекомендации по их заполнению находятся на соответствующих веб-страницах курсов. Например, заявка по программе «Банковское дело» (магистратура) Центра финансовых и управленческих исследований включает шесть разделов⁵³:

1) персональные данные (дата рождения, национальность, страна постоянного проживания, адрес, контактная информация и т.д.);

2) выбор программы (предлагается выбрать программу, которую абитуриент хотел бы изучать);

3) образование, трудовой стаж (первое образование и/или другие степени, дипломы, повышение квалификации, место работы);

4) источник информации о программе (реклама, друзья, коллеги, сайты Института международных программ, Британского совета, Института восточных и африканских исследований, партнеры в сфере образования и т.д.). Необходимо отметить, что данный раздел является обязательным для заполнения;

5) резюме в объеме не более 500 слов (обоснование намерения обучаться именно по этой программе, образование и т.д.);

6) соглашение на обработку персональных данных. Далее следует информация (раздел «Предоставление документов») по представлению подтверждающих документов об имени, возрасте, квалификации и т.д.

Копии документов можно загрузить при заполнении заявления в режиме онлайн и /или представить позже в электронном виде (по согласованию со специалистами университета) или отослать при помощи курьерской службы. Следующий шаг в процедуре поступления – это получение ответа на заявку (раздел «Процесс подачи заявления»). После заполнения всех форм абитуриенту сообщают по электронной почте, что его заявление получено, высылается регистрационный номер, дающий возможность взаимодействовать команде приемной комиссии с поступающими более эффективно. После этого специалисты Института международных программ сообщают о решении в отношении каждого заявления. Возможен один из пяти вариантов:

⁵³ CeFiMS Application Form[Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access. URL: <http://www.cefims.ac.uk/forms/appform/appform.shtml> (дата обращения: 13.04.13).

1) ваше заявление одобрено (высылается официальное уведомление, а также инструкции о дальнейших действиях – дополнительная онлайн регистрация, оплата стоимости курса обучения);

2) ваше заявление одобрено предварительно;

3) необходимо представить дополнительную информацию и/или подтверждающие документы;

4) ваши результаты не соответствуют требованиям университета для поступления (заявка будет отправлена в специальную комиссию для принятия окончательного решения);

5) ваши результаты полностью не соответствуют требованиям университета для поступления. Заключительным этапом в подаче заявления на поступление в вуз является дополнительная онлайн регистрация и оплата выбранного курса.

Помимо поддержки в электронном виде, представленной на сайте, абитуриенты могут обратиться за помощью к команде приемной комиссии по месту жительства. Кроме этого есть возможность обратиться за помощью в консультационную службу для студентов (посредством раздела «Часто задаваемые вопросы» и/или по электронной почте, заполнив регистрационную форму) или информационный центр в Лондоне.

Кроме того, интерес представляет опыт Лондонского университета по реализации студенческой программы «Посредник» (Student Ambassador Programme), согласно которой студент или абитуриент имеет возможность связаться с выпускником Института международных программ и получить совет, информацию «из первых рук». В настоящее время такое посредничество получило развитие в 22 странах мира. Деятельность команд специалистов приемной комиссии, информационного центра, консультационной службы, а также помощь, встроенная в разделы сайта института международных программ, выступают действенным механизмом оказания поддержки студентам дистанционного обучения «на входе» в университет.

Модель педагогического сопровождения дистанционного обучения института схожа с моделью колледжей очной формы. Стандарт присуждения степени студентам дистанционного обучения такой же, как и для обучающихся очно в одном из колледжей Лондонского университета. Все курсы, предлагаемые Институтом международных

программ Лондонского университета, разрабатываются колледжами, входящими в его состав. Например, комплекс базовых дистанционных курсов в области экономики, финансов и общественных наук разрабатывается Лондонской школой экономики и политических наук. Курс «Психология организации» по направлению магистратура создан институтом Бирбек Лондонского университета. Преподаватели, которые проводят занятия со студентами очной формы обучения, разрабатывают учебные материалы и несут ответственность за оценку, экспертизу качества подготовки студентов по международным программам.

Важную роль в реализации педагогического сопровождения дистанционного обучения играют структурные подразделения Лондонского университета, деятельность которых направлена на оказание всесторонней помощи обучающимся как очного, так и дистанционного обучения. Среди них наиболее выделяются информационный центр, обеспечивающий обратную связь обучающихся с университетом по различным вопросам; служба научной библиотеки, задача которой заключается в предоставлении разнообразных ресурсов и услуг для всех субъектов педагогического сопровождения дистанционного обучения; компьютерный центр, занимающийся развитием и поддержкой обучения в режиме онлайн, а также подготовкой и оказанием помощи в технических вопросах педагогам и др.; межуниверситетский комплекс общежитий обеспечивает комфортные условия для обучения. На сайте комплекса представлена информация о размещении студентов, помещениях для проведения занятий и различных конференций и т.д.; служба по подбору жилья помогает студентам и преподавательскому составу найти жилье в частном секторе, предлагается ряд услуг для тех, кто имеет проблемы с жильем; служба по вопросам карьеры, предлагающая вакансии на территории Великобритании, в других странах, а также другие источники для поиска работы как для студентов, так и выпускников; союз студентов Лондонского университета, на сайте которого размещены данные о проведении досуга, решении бытовых и учебных вопросов, а также о возможностях дополнительного заработка и др.

Следует отметить, что педагогическое сопровождение дистанционного обучения реализуется не только на базе собственно вуза, но

и в образовательных учреждениях многих стран мира, в задачи которых входит обеспечение поддержки студентам *Института международных программ*. Университет Лондона официально признает эти учреждения, им присваивается статус зарегистрированного центра или филиала по определенной программе. Перечень учреждений, признанных университетом, представлен на его официальном сайте⁵⁴. Статус филиала присваивается образовательным учреждениям, показывающим высокое качество обучения, поддержки и управления на протяжении долгого периода, в то время как зарегистрированные центры демонстрируют «приемлемые» стандарты организации педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов международных программ Лондонского университета. Например, в России статус филиала имеет Международный колледж экономики и финансов высшей школы экономики. Зарегистрированный центр представлен факультетом продолженного обучения Российской юридической академии.

На «выходе» технологии педагогического сопровождения дистанционного обучения ориентированы на оказание поддержки, помощи выпускникам в начале их профессиональной деятельности. Так, в вузе создана ассоциация выпускников этого образовательного учреждения, члены которой общаются друг с другом, встречаются и поддерживают профессиональные контакты, способствующие карьерному и личностному росту, расширению сферы деятельности⁵⁵. Таким образом, студент дистанционного обучения в университете Лондона, работая самостоятельно, не остается один на один со своими вопросами и проблемами. При помощи качественного учебно-методического обеспечения, мастерства преподавателей, различных специалистов организуются поддержка и помощь обучающемуся на протяжении всего учебного процесса.

⁵⁴ Directory of Institutions [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access. URL: <http://www.london-international.ac.uk/online-search/institutions/index.jsp>. (дата обращения: 09.11.13).

⁵⁵ Alumni [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access. URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/alumni> (дата обращения: 11.10.12).

Вопросы

1. Раскройте содержание понятия дистанционное образование.
2. Чем, по вашему мнению, объясняется расхождение во взглядах по вопросу о понятии процесса дистанционного обучения?
3. Изучите основные этапы развития дистанционного образования.
4. Что, по вашему мнению, послужило предпосылкой к возникновению новой формы образования в США и Великобритании?
5. Изучите формирование дистанционного образования в США и Великобритании и проведите параллель в его историческом развитии.
6. Какие вузы США и Великобритании стали первыми учебными заведениями, реализовавшими программы дистанционного образования?
7. Изучите основные модели дистанционного образования. Что, по вашему мнению, является доказательством их базовой сущности?
8. Раскройте содержание понятия «технология дистанционного обучения».
9. Какие средства дистанционного образования применяются на практике?
10. Изучите виды организации дистанционного образования и выделите их отличительные особенности.
11. Какие достоинства и недостатки вы можете определить у современных форм дистанционного обучения?
12. Выделите основные характеристики дистанционного обучения.

1.6.2. Дистанционное образование как одна из форм обучения детей с особыми нуждами (на примере России)

На сегодняшний день одной из передовых форм обучения детей с особыми нуждами является дистанционное образование. Хотя эта проблема еще не достаточно проработана в рамках психолого-педагогической и методической литературы, тем не менее, уже имеется опыт практики реализации дистанционного обучения в работе с детьми с особыми нуждами в различных регионах России.

В Концепции модернизации российского образования заявлен принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонно-

стями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Одним из направлений реализации этого требования является развертывание новых моделей содержания образования и его организации, в том числе развитие дистанционного образования.

Системное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), технологий дистанционного обучения – эффективное решение проблемы образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Веб-сайт «Домашняя школа», созданный для педагогов, детей и их родителей, предоставил возможность получить некоторые теоретические аспекты дистанционного образования. Главным источником стала статья А.В. Пронченко из Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово, которая представлена в электронном виде на сайте «Домашняя школа»⁵⁶.

Как уже стало понятно, в настоящее время дистанционное образование становится реальной возможностью для обучения в индивидуальном режиме независимо от места и времени и получения образования по индивидуальной траектории в соответствии с принципами открытого образования. Дистанционное образование призвано реализовать права человека на непрерывное образование и получение информации. Более других в этом нуждаются люди с ограниченными возможностями здоровья. Ведь дети-инвалиды, а также больные дети, которые не могут ходить в обычную школу в силу ограничений по состоянию здоровья, часто лишены возможности получить качественное образование.

Именно детям с ограниченными возможностями здоровья живой посредник нужен не меньше, а больше, чем здоровым детям. Ведь социализация у них затруднена.

Сегодня достаточно трудно устроить ребенка-инвалида в обычную школу. Если его возьмут, никто не сумеет предоставить необходимых для него условий обучения, поскольку обычные общеобразовательные школы рассчитаны только на детей, не имеющих никаких ограничений по болезни. А инвалид-колясочник даже на второй этаж добраться не сумеет, поскольку пандусы в зданиях не предусмотрены.

⁵⁶ Домашняя школа/ URL: <http://www.wiki.vladimir.i-edu.ru/> (дата обращения: 15.09.11).

Серьезную проблему для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья представляет профессиональное самоопределение. В связи с имеющимися хроническими заболеваниями или инвалидностью выпускники школ не всегда могут получить высшее или среднее специальное образование, трудоустроиться и в целом определиться с выбором профессии, поскольку сталкиваются с целым рядом ограничений.

Кроме того, далеко не все специальные образовательные учреждения, по закону вроде бы обязанные брать на обучение детей с ограниченными возможностями, на самом деле спешат это делать. Объяснение то же – условий нет.

Из сказанного становится ясным, что дистанционное обучение для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо в силу, прежде всего, особенностей развития российской системы образования и специфики психического развития таких детей. При этом дистанционное обучение должно быть включено в рамки специальной образовательной среды, ориентированной на цели образования, развития и социализации детей с ограниченными возможностями.

Иными словами, нужно поставить вопрос более широко – о проектировании и создании образовательной среды для детей с ограниченными возможностями, внутри которой будет рассматриваться проблема дистанционного обучения. И только осознав важнейшие характеристики такой образовательной среды, можно говорить о содержательных и технологических сторонах дистанционного обучения.

В настоящее время встала задача проектирования особой образовательной среды развивающего типа для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, в которой происходит смена приоритета с дидактических компонентов на психологические. При этом базовый уровень «знаний – умений – навыков» превращается из цели обучения в средство актуализации познавательных, творческих и личностных возможностей учащихся. То есть образовательная среда должна быть нацелена не только на собственно образовательные цели, сколько на то, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями нашел оптимальный для себя способ успешно адаптироваться в жизни.

Одним из важнейших компонентов такой образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья должна выступить система дистанционного обучения, необходимая, во-первых, тем детям, которые в силу особых ограничений, определяемых болезнью, не могут ежедневно посещать школу, а во-вторых, детям, вынужденно пропускающим занятия во время обострения хронических заболеваний.

Применительно к организации обучения при помощи информационных технологий это означает выдвижение особых требований к технологиям обучения и в целом к организации учебной деятельности, опосредованной компьютером.

Развитие становится саморазвитием уже потому, что педагог не может оставаться для ребенка только лишь носителем личного опыта, но становится персонифицированным воплощением общечеловеческой культуры, богатство которой передается ребенку в каждой конкретной или обучающей ситуации. Благодаря этому у ребенка и возникает возможность творческого овладения обобщенными формами человеческой культуры, что открывает источники саморазвития. Удастся ли создать такую возможность в рамках современных информационных технологий дистанционного обучения, в котором роль учителя во многом делегирована компьютеру?

Одной из актуальнейших проблем, связанных с организацией дистанционного образования, является слабая проработка психологических аспектов обучения в этой системе. В настоящее время практически отсутствуют исследования, глубоко и всесторонне раскрывающие психологические условия организации дистанционного образования. Пока не разработаны психологические модели учебной деятельности в рамках этой системы, дидактические и методические вопросы дистанционного образования не имеют до настоящего момента должного психологического обоснования.

Разумеется, предложенный список основных направлений исследований ни в коей мере нельзя считать исчерпывающим: стремительно развивающееся дистанционное образование, быстрый рост числа услуг и возможностей, предоставляемых Интернетом, практически ежедневное появление новых программных продуктов, используемых в обучении, ставят перед нами новые вопросы.

В Москве на помощь таким детям пришло дистанционное обучение. Опыт развития в Москве дистанционного обучения детей-инвалидов и учащихся общеобразовательных школ чрезвычайно важен для российского образования.

В настоящее время в Москве создано государственное образовательное учреждение Центр образования «Технологии обучения», в котором получают основное и дополнительное образование в дистанционной форме более тысячи учащихся 1 – 11-х классов. В основном это дети с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата и соматическими заболеваниями при условии сохранности интеллекта.

Учащиеся Центра образования имеют возможность заниматься на курсах трех направлений: гуманитарного, естественно-математического, технологического. Среди курсов как направленные на поддержку или получение базового школьного образования, так и рассчитанные на участие в творческой, проектной, исследовательской деятельности. Система курсов Центра образования решает также задачи предпрофессиональной подготовки, подготовки в вузы и в средние специальные учебные заведения. Все курсы создают широкие возможности для сетевого общения участников проекта: в форумах и чатах, через электронную почту.

Палитре курсов в Центре образования может позавидовать ученик даже очень хорошей «традиционной» школы. Здесь изучают такие предметы, как «Информационный поиск», «Интернет-журналистика», «Веб-программирование», «Уроки сочинительства», «Как общаться в Интернете», «Уроки журналистики на английском», «Литературный перевод с английского языка», «Компьютерная графика», «Эффективная анимация во Flash», «Натурная мультипликация с элементами конструирования», «Рисованная компьютерная анимация», «Цифровое видео», «Моя родословная», «Бисероплетение», «Робототехника», «Основы профессии юриста» и др.

Вся учебная, воспитательная работа в Центре образования проводится дистанционно через Интернет. Виртуальное здание Центра образования расположено в Интернете по адресу www.home-edu.ru. Уроки проводятся в специальной учебной среде, где каждому курсу выделен виртуальный учебный кабинет. Учебная среда создана на основе широко известной Open Source LMS Moodle, которая использу-

ется более чем в 100 странах. Обучение в Центре образования осуществляется преимущественно индивидуально или в группах до четырёх человек. Формы обучения определяются индивидуальными образовательными программами, запросами семьи и медицинскими показаниями.

ГОУ ЦО «Технологии обучения» является городской экспериментальной площадкой «Разработка модели дистанционной школы и создание системы дистанционной поддержки образования и развития детей с проблемами здоровья». (Приказ № 839-э от 16.09.03 г.). Центр образования работает по экспериментальному учебному плану и программам, которые разрабатываются и апробируются совместно с МИОО и отделом коррекции департамента образования города Москвы.

Вот лишь некоторые структурные элементы занятий в Центре образования: лекция (в режиме реального времени, с элементами контроля, с элементами видео, с элементами аудио); изучение ресурсов (интернет-ресурсов, на электронных носителях, на бумажных носителях, текстовых, текстовых с включением иллюстраций, с включением видео, с включением аудио, с включением анимации); самостоятельная работа по сценарию (поисковая, исследовательская, творческая, др.); конференция в чате; конференция в форуме; коллективная проектная работа; индивидуальная проектная работа; тренировочные упражнения; тренинг с использованием специальных обучающих систем; контрольная работа (тестирование, ответы на контрольные вопросы); консультация. Варьируя комбинации из таких «кирпичиков», сетевой учитель может создавать уроки самых разных типов – в зависимости от возраста детей, от степени их активности и самостоятельности, от специфики предмета и др.

При дистанционном обучении учитель ведет за руку каждого ученика. Специальная учебная среда позволяет прокомментировать каждую работу ученика, дать рекомендации по исправлению ошибки – работать с каждым ребенком до полного решения учебной задачи.

Важной особенностью специальной учебной среды является то, что она создает и хранит отчеты о деятельности (портфолио) каждого ребенка: все сданные им работы, все оценки и комментарии учителя к работам, все сообщения в форуме.

Учитель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной электронной ведомости.

Специальная учебная среда позволяет контролировать «посещаемость», активность ученика, время его учебной работы на каждом уроке.

Специальная учебная среда ориентирована на коллаборативные технологии обучения – позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями, коммуникацию в различных формах. Система поддерживает обмен файлами любых форматов как между учителем и учеником, так и между учениками. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений как учителями, так и учащимися. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени, провести «классное собрание». Сервисы «Диалог», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации учителя и ребенка: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем. Сервис «Учительский форум» (аналог учительской в традиционной школе) дает педагогам возможность обсуждать профессиональные проблемы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с каждым годом внимание к обучению больных детей стремительно растет. И дистанционное обучение начинает получать огромное признание и у самих детей, и у их родителей, ведь таким образом они имеют возможность получать такое же образование, как и их сверстники, только в более комфортных и удобных для них условиях⁵⁷.

⁵⁷ Дистанционное обучение детей-инвалидов: опыт решения проблемы в Москве/ URL: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/dist_obuchenie/dist_obuch_inv.htm] (дата обращения: 21.05.12).

Вопросы

1. Вы согласны с тем, что дистанционное образование – это оптимальное решение проблемы обучения детей с ограниченными возможностями?
2. Расскажите про московский опыт организации дистанционного образования.

Библиографический список

1. Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов / под ред. Е. Ю. Рогачевой. – Владимир, 2010. – 404 с. – ISBN 978-5-87846-712-4.
2. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с. – ISBN 978-5-87846-712-4.
3. Keegan, D. The foundations of distance education / D. Keegan. – London : Routledge, 1990. – 215 p.
4. Verduin, R. Jr., and Clark, T. A. Distance Education: The Foundations of Effective Practice/ Jr. R. Verduin, T. A. Clark. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991. – 400 p.

Интернет-ресурсы

1. Домашняя школа. – URL: <http://www.wiki.vladimir.i-edu.ru/> (дата обращения: 05.11.2012).
2. Directory of Institutions [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access. URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/online-search/institutions/index.jsp>. (дата обращения: 07.11.2012).
3. Alumni [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access. – URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/alumni> (дата обращения: 08.11.2012).
4. A brief history [Electronic resource] // University of London. – London. – Mode of access. – URL: <http://www.london.ac.uk/history.html> (дата обращения: 08.11.2012).
5. Study with us [Electronic resource] // The University of London : international programmes. – London, 2012. – Mode of access. – URL: http://www.londoninternational.ac.uk/study_ep/index.shtml (дата обращения: 08.11.2012).

6. Before you apply [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/applications-admissions/how-apply/you-apply> (дата обращения: 08.11.2012).

7. How to apply [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access. – URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/applications-admissions/how-apply> (дата обращения: 08.11.2012).

8. CeFiMS Application Form [Electronic resource] // University of London : International Programmes. – London, 2012. – Mode of access. URL: <http://www.cefims.ac.uk/forms/appform/appform.shtml> (дата обращения: 09.11.2012).

9. Прокофьева, Т. Ю. Интерактивный подход к дистанционному изучению теоретического раздела физической культуры: интерактивное обучение общению / Т. Ю. Прокофьева, В. Д. Паначев // Электрон. науч.-пед.журн. – URL: www.emissia.org (дата обращения: 08.10.2011). The Emissia Offline Letters. Март 2008.

10. Keegan D. The foundations of distance education. – London : Routledge, 1990.

11. Verduin, R., Jr., and Clark T. A. Distance Education: The Foundations of Effective Practice. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991.

12. Ernst Hintz. The distance education learner and educational technology. In J. G. Hedberg and J. Steele (eds), Educational Technology for the Clever Country: Selected papers from EdTech'92, 1992.

1.7. Воспитательный аспект образования в современном мире

1.7.1. Экологическое воспитание в разных странах

Экологическое воспитание – это процесс непрерывного, систематического и целенаправленного формирования эмоционально-нравственного, гуманного и бережного отношения человека к природе и морально-этических норм поведения в окружающей среде. Тем не менее, в некоторых странах данное направление весьма успешно реализуется на практике и накоплен большой опыт.

Основные цели экологического воспитания: развитие и становление экологической культуры личности и общества, экологического сознания и мышления, духовного опыта взаимодействия человека с природой, обеспечивающего его выживание и развитие. Все это будет способствовать здоровому образу жизни людей, устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности каждой страны в отдельности и в конечном счете – выживанию всего человечества. Ключевую роль в достижении этой цели играет развитие экологического сознания личности. Достижение цели экологического образования затруднено кризисным явлением во всех сферах жизни нашего общества. Экологический кризис является, по сути, кризисом культуры. Экологическое воспитание должно стать функцией и семьи, и школы, и внешкольных учреждений, и СМИ, и общественных организаций, так как все общество должно нести ответственность за воспитание будущих поколений.

Принципы экологического воспитания и образования:

- всеобщность и непрерывность;
- интеграция (вертикальная и горизонтальная) формальных и неформальных воспитательных и образовательных культур;
- гуманизация, ориентация на развитие социально-активной личности, экологического сознания мышления и культуры.

Структура системы всеобщего комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования может быть представлена следующими основными взаимосвязанными звеньями:

- дошкольное экологическое воспитание в семье и в специализированных воспитательных учреждениях;
- экологическое образование специалистов среднего звена (подготовка в техникумах, высших профессиональных и педагогических училищах);
- экологическое образование в высшей школе, а также экологическая подготовка педагогических и научных кадров;
- неформальное экологическое воспитание и образование, самообразование детей и взрослых.

Школа как один из важнейших социальных институтов играет, несомненно, очень важную роль в воспитании экологической культуры человека. В этой связи она должна решать задачи экологического воспитания, понимая, что целью такого воспитания является не толь-

ко осознание необходимости охраны окружающей среды, но и личного приобщения к такой деятельности. Одним из главных препятствий на пути к реализации программ экологического воспитания в настоящее время можно назвать трудность сочетания экологической тематики с остальной школьной программой. Во многих странах экологическому воспитанию уделяется очень большое внимание при разработке образовательных программ. Рассмотрим опыт некоторых из них.

Система экологического образования и воспитания *Соединенных Штатов Америки* призвана решить следующие частные задачи: 1) обеспечить широкие контакты детей с окружающей природной средой; 2) предоставить возможности для исследования живых организмов в естественной среде их обитания; 3) внести вклад в формирование экологически приемлемых стилей поведения и деятельности в природе; 4) сформировать совокупность знаний о единстве человека, общества и природной среды, о взаимосвязи локальных, региональных и глобальных экологических проблем, об окружающей среде как системе природных, экономических и социальных факторов; 5) вовлекать каждого школьника в решение местных экологических проблем и др.

В США отсутствует единая общегосударственная политика в области экологического воспитания, и большинство решений по данным вопросам принимается на уровне штатов или же отдельных учебных заведений. Роль федерального правительства США заключается прежде всего в финансировании различных эколого-образовательных программ и проектов, реализуемых чаще всего общественными организациями или инициативными группами педагогов-экологов. Наиболее известными общенациональными эколого-образовательными проектами являются «Project WILD2 и «Project Learning Tree».

Как осуществляется экологическое воспитание в практике американских школ?

В американских средних школах существует множество форм приобщения детей к природе, повышения экологического сознания и ответственности. Одна из распространенных форм – «полевые маршруты», экскурсии, во время которых ребятам прививается «кодекс экологического поведения»: не уничтожать растения, деревья, не разорять гнезда птиц и т.д. Также проводятся различные игры экологической направленности, такие как, например, «Земля – космический

корабль», где дети учатся познавать Землю, одновременно осознавая ответственность за ее будущее. Экологическое воспитание и космическая тематика здесь очень тесно сопряжены.

Еще одна интересная форма экологического воспитания, которую особенно любят американские школьники – это работа на пришкольных садово-огородных участках, которые разбивают дети совместно с учителями.

Так, например, школа Амигос (штат Массачусетс) с гордостью рассказывает о своем участии в проекте кембриджского дистрикта под названием «Citysprouts» («Городские ростки»)⁵⁸. Этот проект объединяет пять школ дистрикта и под его эгидой разбиваются огороды на пришкольном участке, где дети выращивают овощи, фрукты, зелень. Учащиеся с самого раннего возраста вовлечены во все стадии этого процесса: они отбирают семена, подготавливают с помощью взрослых почву, наблюдают за циклом роста растений, ведут дневники наблюдения и т.п.

В теплый период времени некоторые уроки проводятся на пришкольном участке, где у детей есть уникальная возможность в такой позитивной среде познавать абстрактные понятия при непосредственном вовлечении в процесс. Например, урок математики или науки может проводиться непосредственно на участке, где дети, к примеру, чтобы посадить семена, должны рассчитать необходимое количество семян для каждой грядки, или разделить поровну по лункам общую массу удобрения. Для выполнения задания по уроку «Science» они, к примеру, могут выйти на участок, чтобы сделать отметки в дневниках наблюдения о фазах роста овощей или влиянии на рост растений солнечной активности или уровня влажности и т.д. Здесь они в естественных условиях учатся делать свои собственные логические умозаключения, ответственно и бережно относиться к экосистеме. Конечно, ребенок, вырастивший с таким трудом и любовью свое растение на участке, вряд ли поднимет руку, чтобы сломать куст или уничтожить цветок в дикой природе.

Экологическое воспитание затрагивает не только среднее образование, но и высшую школу. Так, например, около 200 колледжей штата Массачусетс в рамках программы естественного цикла изучали проблемы кислотных дождей – делали замеры воды, сравнивали ре-

⁵⁸ Интернет-сайт объединения «City Sprouts». URL: <http://www.citysprouts.org> (дата обращения: 23.04.11).

зультаты с данными других штатов, составляли банк данных растений и животных, находящихся под угрозой⁵⁹.

Экологическое воспитание в Великобритании

В Великобритании уже в конце XIX века появились идеи об интегрированном, междисциплинарном экологическом образовании. Кроме того, в Великобритании аспекты экологического образования и просвещения стали включаться в обучающие программы школ и университетов, начиная с середины прошлого века.

Сейчас приоритеты в образовании направлены на формирование таких качеств и умений учащихся, которые в дальнейшем должны позволить им самостоятельно принимать решения. Школы переходят от экологического образования к образованию для устойчивого развития.

В настоящее время систему экологического образования и воспитания Великобритании характеризуют:

- высокий уровень самостоятельной поисково-исследовательской деятельности учащихся, которая проводится уже с начальных классов;
- большая степень инициативности учащихся Великобритании;
- разнообразные виды творческих работ учащихся Великобритании;
- системный характер практических занятий и взаимной деятельности с различными организациями в Великобритании;
- большее разнообразие в объяснении идей устойчивого развития, обучение принятию ответственных решений, критического мышления;
- большая гибкость и мобильность экологических курсов в университетах.

Как данное направление реализуется на практике?

В школах Великобритании используется идея «экологического следа» (ecological footprint) – мера потребления возобновляемых природных ресурсов человеческой популяцией. Школьникам объясняют, что сейчас потребление ресурсов превышает способность биосферы обеспечивать восстановление этих ресурсов. Учащимся предлагается

⁵⁹ Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика.

подумать над тем, какие новые технологии или рационализация производства позволили бы снизить нагрузку на окружающую среду. Обсуждается экономическая выгода от энергосбережения и от поиска новых источников энергии, проблема энергетической бедности, внедрение поощрений и стимулов для сокращения потребления.

Учащиеся получают информацию о взаимосвязи экологических, экономических и социальных проблем, приобретают экологическое сознание, становятся экологически ответственными. Их знакомят с понятиями «бизнес от колыбели до колыбели», «продленная ответственность производителя», «цена на информационное сообщение». Школьники приобретают понимание того, что ответственность за отходы должны нести бизнес и промышленность.

В университетском образовании отмечается интегрированный подход – экологические аспекты включены во все предметы и специальности.

Согласно документу «Curriculum Greening» («Озеленение программы») 1999 г., в последнее время в Великобритании увеличилась потребность в специалистах, изучивших стандартные дисциплины (бизнес, инженерия, социология и др), которые знают экологические аспекты своих предметов и могут использовать эти знания при принятии решений.

Работодатели предпочитают возлагать ответственность за экологические действия на менеджеров с экологической подготовкой, чем нанимать специалистов-экологов.

Широко распространены такие формы экологического воспитания, как выполнение самостоятельных проектов, ролевые игры, полевые работы, практическая экологическая деятельность на территории университета.

Студенты выполняют проекты на тему «Риск загрязнения в городах, представляющих собой научный интерес», «Экологическая оценка национальных природных ресурсов», «Фермерское хозяйство и качество воды», «Городские ландшафты и управление водной средой», «Коммерческие аспекты выбросов», «Управление отходами от энергетических предприятий» и др. Используются ролевые игры, которые являются способом моделирования деятельности специалистов, что приводит к умению самореализации в решении экологических проблем.

Экологизация обучения поддерживается на государственном уровне. При приеме на работу предпочтение отдается специалистам со знанием экологических аспектов своей деятельности. Большое внимание уделяется умению студентов критически анализировать и обобщать данные, моделировать экологические ситуации, выдвигать свои предложения о возможных решениях экологических проблем (Curriculum Greening – Программа озеленения) (1999).

Экологическое просвещение в Великобритании проводится на основе центров полевых исследований (Field Studies Council, Schumacher College, Onelton Field Centre и др), заповедников (London Wildlife Trust, Nature Reserve Vane Farm, Rué Meáis Nature Reserve и др), СМИ (Ecology Channel – канал «Экология», National Geographic Channel – Национальный географический канал, Earth News – Новости Земли и др.), деятельности общественных и религиозных организаций (English Heritage – Английское наследие, National Trust – Национальный трест, Schropshire Wildlife Trust – Трест дикой природы Шропшир), Council of Environmental Education – Совет экологического образования и др.) и осуществляется с разными группами населения (бизнесмены, фермеры, пожилые и больные люди, учителя, представители этнических сообществ, безработные, молодежь). Люди знакомятся с идеями целостного системного мышления, глубинной экологии, холистического отношения к окружающему миру, предполагающими равную ценность всех живых существ на Земле.

В *Австрии* экологические образовательные программы также включены в школьные программы, например: организация специальных школьных проектов («Школьный сад», «История окружающей среды», «Экология в школе», «Экологическая мастерская», «Творчество для природы»); проведение природоохранных акций («Озон», «Альпийская деятельность»); разработка специальных учебных пособий и различных дидактических материалов; семинаров для педагогов-экологов, а также курсов переподготовки для всех специалистов, принимающих участие в экологическом образовании детей; издание газет и журналов по вопросам экологического образования; разработка специальных эколого-образовательных программ типа «Окружающая среда, школа и общественность»; создание общегосударственного банка данных по вопросам экологического образования; осуществление координационных функций; консультирование учите-

лей, а также других категорий специалистов, желающих участвовать в школьных и внешкольных видах эколого-образовательной деятельности и в различных проектах, связанных с экологическим образованием детей.

В *Дании* экологические проблемы включены в содержание профессиональных образовательных систем педагогического профиля: обязательность экологического образования подготовки педагогов всех уровней; самообразования и расширения междисциплинарной подготовки педагогов; доступность соответствующих учебных материалов. Дания постоянный участник экологических проектов со скандинавскими странами на основе долгосрочного сотрудничества путем проведения Северного симпозиума и реализации международных («Образование в области окружающей среды в Скандинавии», «Балтийское море» и «Северное море») и национальных («Чистые реки», «Кислотные дожди», «Зеленый флаг») образовательных проектов, изучения и картирования экологического состояния берегов морей.

Экологическое образование в *Германии* направлено на изменение представления и улучшение знания молодых об окружающей среде, развитие их готовности защищать природу, на формирование у подрастающих поколений модели экологически ответственного поведения. Здесь основной упор делается на раскрытие взаимосвязей между человеком, обществом и природной средой. Экологическое образование антропоцентрично, однако именно человек является причиной катастрофического загрязнения среды.

Программы экологического образования в *Швеции* стали внедряться в 1970 г. в связи с подготовкой и проведением Европейского года окружающей среды (1970 г.). В те годы вопросы окружающей среды были инкорпорированы в новые девятилетние программы обязательного обучения. В то же время был подготовлен и принят к реализации Национальный проект по вопросам окружающей среды. В соответствии с его требованиями в Швеции были опубликованы новые учебные пособия и руководства для педагогов и учащихся. Экологическое образование получило приоритетный статус в межгосударственном сотрудничестве скандинавских стран. Шведское общество защиты окружающей среды (ЕРА) совместно с Национальным агентством по вопросам образования создали общегосударственную информационную сеть по проблемам экологического образования.

Стоит отметить также *Японию*, где высокая экологическая культура национального хозяйства была достигнута с помощью образовательных программ в области окружающей среды, которой охвачены все сферы национальной профессиональной подготовки. Японцы малорелигиозны – у них вместо иконы имеется алтарь красоты – ваза с цветами. Икебаны известны, пожалуй, каждому жителю планеты. Отношения японцев к природе – это особая национальная психология, в основе которой лежит групповое сознание. А потому и экологическое воспитание у них начинается еще задолго до школы.

В заключение необходимо подчеркнуть, что современное экологическое воспитание и просвещение не могут быть лишь сообщением экологических знаний. Оно должно включать и овладение экологической культурой, приобретение экологического сознания, развитие профессионально-экологической ответственности и самостоятельной поисково-исследовательской деятельности. В экологическом воспитании и просвещении необходимо учитывать личностно-ориентированный и фасилитарный подходы, принципы гуманизма, а также индивидуальные и возрастные особенности обучаемых.

Вопросы

1. Какова роль экологического воспитания в современном образовании?
2. В чем состоит специфика экологического воспитания?
3. На основе прочитанного материала охарактеризуйте основные формы экологического воспитания, существующие в разных странах.
4. Какие перспективные формы экологического воспитания, применяющиеся в зарубежных странах, пока еще не получили должного применения в России?
5. Каковы, на ваш взгляд, основные проблемы экологического воспитания в российском образовании?

Библиографический список

Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. для магистров / А. Н. Джуринский. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с. – ISBN 978-5-9916-2419-0.

Интернет-ресурсы

1. <http://www.protown.ru/information/hide/2669.html> (дата обращения: 11.03.2014).
2. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-ekologicheskoe-voospitanie-v-rossii-i-anglo-yazychnyh-stranah-v-velikobritanii-i-kanade> (дата обращения: 11.03.2014).
3. <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=3746> (дата обращения: 11.03.2014).

1.7.2. Религиозное воспитание в разных странах мира

На протяжении многих веков религиозное воспитание было единственной педагогически продуманной системой со своими целями, задачами, содержанием, формами и методами работы. Эта система предусматривает определенную, жестко канонизированную организацию жизни верующих: обязательное посещение церкви, знание и исполнение молитв, соблюдение праздников и обрядов. В течение многих веков отрабатывались способы и приемы индивидуального и коллективного воздействия на личность, в том числе исповедь, отпущение грехов, благословение, причастие и др.

Система религиозного воспитания дополняется продуманными и эффективными методами самовоспитания и самоубеждения, такими как молитва, покаяние, воздержание, обет.

Религиозное воспитание в достаточной мере психологизировано, оно учитывает особенности бессознательного и подсознательного, эмоционального и волевого в личности.

Религиозное воспитание включает в себя религиозное образование и духовно-нравственное развитие личности ученика.

Процесс религиозного воспитания включает в себя несколько измерений, которые в равной степени необходимы для формирования целостной личности:

- мировоззрение, в котором центральное место занимает Бог;
- раскрытие божественного образа в жизни человека. Человек, получивший такое образование, думает и действует в соответствии с началом, заложенным в него Богом;
- привитие навыков благочестия, религиозного образа жизни, в том числе во внешних формах и проявлениях.

По мнению Карла Оливестама, религия понимается и как отражение реальности, некая интеллектуальная интерпретация жизни и смерти и жизни после смерти. Религия рассматривается как путь к нравственности и правильному поведению. Она предлагает соблюдение определенного типа нравственности, который показывает людям, каким «ролевым моделям» им нужно следовать. Религия как культ ценна именно потому, что она имеет свои «священные места», профессиональных исполнителей обрядов, праздники в рамках календаря и в рамках ритуального изменения статуса членов семьи. Во время богослужений можно достичь определенного уровня эмоциональных переживаний, так как сами богослужения содержат в себе зачатки эмоциональности как таковой.

Взаимоотношения государства и конфессий

Религиозное образование организуется и контролируется религиозными общинами, которые берут на себя подготовку и отбор преподавателей, определение программ и апробацию учебников: Австрия, Бельгия, Кипр, Испания, Греция, Мальта, Польша, Португалия, Чешская республика.

Государство и религиозные общины сотрудничают в сфере образования: Венгрия, Италия, Латвия, Литва, Германия, Финляндия.

Преподаватели религии должны иметь сертификат, выдаваемый религиозными общинами. Конфессиональное обучение религии с организационной и экономической точек зрения поддерживается государством, которое берет на себя оплату труда преподавателей, предоставление помещений и учебного времени, и так далее.

Поддержка государства избирательна, могут преподаваться только некоторые религии, существуют критерии отбора. В школах многих стран Европы официально (конституционно, специальным законом, на основе положений заключенного между государством и конкретной религиозной организацией договора, распоряжением органа управления образованием) введен и реализуется самими школами учебный курс религиозного образования: от курса обучения религии до обязательного для всех учащихся религиозно-культурологического курса. Предоставляется возможность замены данного курса на альтернативный учебный курс иной конфессиональной направленности или этический курс нерелигиозной направленности.

Знания о религиях преподаются преимущественно в рамках обязательных гуманитарных курсов. Обучение религиозными организациями учащихся государственных школ религии («Закон Божий» и аналоги) разрешается в специально выделенный день вне рамок обязательной образовательной программы, утвержденной государством, иногда вне государственных школ, например в Болгарии, Франции (за исключением Эльзаса), Венгрии.

Религиозное образование финансируется государством и может осуществляться как штатными преподавателями, так и специалистами, которых светская администрация образовательного учреждения или органа управления образованием выбирает из списка кандидатов, представленных религиозной организацией. Это касается таких стран, как Австрия, Германия, Швейцария, Финляндия, Великобритания, Бельгия, Греция, Испания, Италия, Ирландия, Румыния, Польша, стран Балтии и бывшей Югославии.

В странах Востока на мусульманском Востоке ислам – основа нравственного воспитания учащихся. Мусульманское образование является обязательным, за исключением Индии и Японии. Индийские власти поощряют толерантное изучение всех религий и рекомендуют давать в курсах общего образования сведения об основных конфессиях индийцев. Конституция Японии (ст. 20) «безусловно, запрещает в общественных школах преподавание любой конфессии». Вместе с тем Основной закон (ст. 24) взывает к идеалам «уважения религии и места ее в жизни общества» и допускает включение религиозного обучения в программу частных учебных заведений.

Учебные заведения в России, большинстве стран Запада, Индии, Китае, Японии отделены от церкви и религии. Светское законодательство рассматривает обучение религии частным делом граждан. Одновременно признаётся свобода вероисповедания и религиозного образования. В светских государствах сложилась определённая система отношений с частными школами, которые контролируются представителями разных конфессий. В этих странах в отношениях с церковью, касающихся школьной сферы, наметился отказ от конфронтации или прочного союза и переход к лояльному сотрудничеству.

На Западе светское школьное законодательство сохраняет прочные позиции. Однако светскость в школах не предполагает запрета на

религиозное воспитание. В ФРГ, Англии богословие включено в обязательные программы общего образования, в школах религиозное обучение проводится на уроках и в классах. В Германии лица, которым доверено воспитание, вправе решать, будет ли их ребёнок получать религиозное образование. Классическим примером взаимоотношений светского государства, школы и церкви является школьная политика Франции. Отделение школы от церкви в этой стране закреплено законами 1880-х и начала 1990-х гг. Повседневность Франции – скрытый антагонизм юре и учителя государственной школы. Нотки неприязни между сторонниками и противниками светскости образования ощутимы. Клерикалы ведут себя иногда даже агрессивно. Например, в конце 1970-х гг. в г. Кон-дю-Норд (Бретань), где молодая одинокая учительница готовилась стать матерью, церковники обвинили её в аморальности и добились, чтобы многие родители забрали детей из её класса. Клерикалы старались не дать родителям иного выбора, как отдать детей в частную католическую школу. Так, власти г. Плорен (Бретань) в конце 70-х гг. отказались открыть общественную школу, не желая, чтобы у частного католического начального учебного заведения появился конкурент.

И всё же постепенно во Франции происходит сближение светского государства и церкви в вопросах образования. По данным на начало 80-х гг. до 70 % 15-летних французов были верующими. Право детей на религиозное образование не игнорируется. Учащиеся могут обращаться к религии согласно той или иной конфессии. Родителям предоставляется возможность в свободные от занятий дни (обычно по средам) давать своим детям религиозное образование в школе и за пределами школьных зданий. В некоторых учебных заведениях уроки религии пользуются большой популярностью, например, в 70-х гг. абсолютное большинство учащихся лицея им. Ампера в Лионе посещали лекции католических священников.

Между государством и большинством частных учебных заведений, которые находятся в ведении католической церкви, существуют определённые контракты. По этим контрактам государство выполняет финансовые обязательства перед частными учебными заведениями, которые, в свою очередь, обязаны соблюдать государственные стандарты образования, не допускать преподавания религии в стенах школы. Вместе с тем программы могут содержать материалы религи-

озного содержания. Официальная позиция по отношению к религии и образованию в условиях плюралистического и светского общества во Франции такова, что государство является гарантом светскости школы и свободы вероисповедания. Учащиеся «могут осуществлять свободу мысли и выбора верований», «свою религиозность и духовность в политических, культурных, интеллектуальных и юридических проявлениях» (из доклада комиссии Б. Стази, 2003).

До 2003 г. администрация учебных заведений была вправе запрещать или разрешать ношение школьниками религиозных символов, в частности мусульманских платков. В 2004 г. президент Ж. Ширак заявил о решимости защищать светскость образования и потребовал повсеместно прекратить ношение хиджабов в общественных учебных заведениях. Был издан запрет школьникам находиться в учебных заведениях с явными символами других религий: большие нагрудные католические распятия, иудейские кипы и др. Принятый в 2004 г. закон можно рассматривать как подтверждение светскости образования.

В Англии, Уэльсе и Шотландии все школы преподают предмет, в котором детей знакомят с основными мировыми религиями. Акцент делается на христианство и терпимость к представителям других вероисповеданий. В государственных школах ученики должны ежедневно принимать участие в школьной молитве. Родители при желании могут освободить своих детей от изучения религиозных предметов.

В Северной Ирландии также существует определенный минимум знаний о религиях, которые необходимо получить ученику. Активно поощряется интегрированное обучение детей католиков и протестантов вместе, но на практике протестанты ходят в протестантские школы, а католики – в католические.

Религиозное воспитание в частных школах Великобритании

Большинство английских школ-пансионов имеет на своей территории часовню англиканской церкви, посещение служб в которой не является обязательным условием для зачисления, но всячески приветствуется со стороны администрации школы.

Школа Рагби. Опыт праведного образа жизни, понимание того, что является правильным и неправильным, уважение чести и досто-

инства каждого человека – принципы построения работы школьной часовни Рагби и религиозного воспитания, ставящего главной целью духовный рост студентов.

Школа Севеноукс. Создана активная благотворительная группа по сбору средств на различные благотворительные нужды: на поддержку детей Камбоджи, для помощи в строительстве школы в Марокко; перечислена определённая сумма на счёт гуманистической благотворительной организации Танзании. Студенты школы совершают поездки в Румынию в детский приют, работают волонтерами в детской больнице в Молдавии и в детском приюте в Мумбае (Индия).

Великобритания: воспитание мусульман

- Более активное участие мусульманской молодежи в религиозных организациях.
- Более плотный распорядок жизни мусульманских детей, они часто посещают религиозные учебные занятия вне школы.
- Чтение Корана на арабском языке.
- Гораздо более высокий уровень взаимосвязи поколений у мусульман и представителей других нехристианских немусульманских религий. Они также многое узнают о своей вере от родителей и других членов семьи.

Для этнического меньшинства населения религия может стать важным ресурсом укрепления чувства культурной самобытности (исследование Университетской школы социальных наук Кардиффа и Центра по изучению ислама в Великобритании) (рис. 1, 2).

Придерживаются религии родителей:

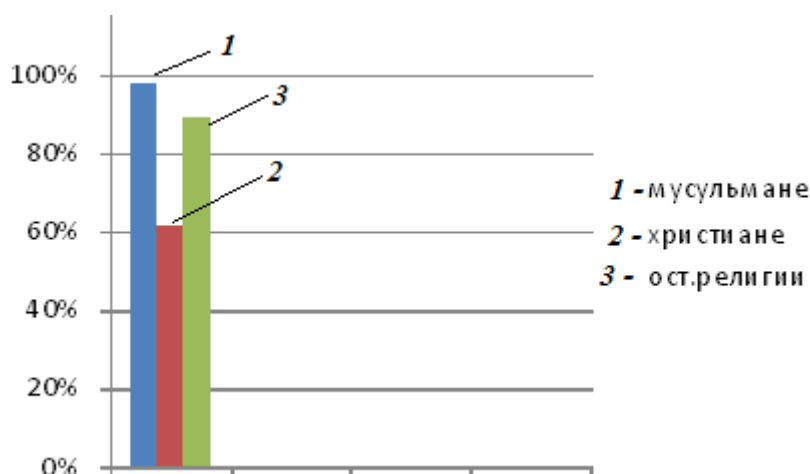


Рис. 1

Активно практикуют веру, в которой были воспитаны:



Рис. 2

Ирландия

Провозглашено конституционное право родителей давать детям секулярное образование. В то же время нормативные документы требуют от начальных школ наличия в них религиозной атмосферы, т.е. обязательного взаимодействия религии и других предметов в интегрированном учебном плане.

В настоящее время католическая церковь в той или иной форме управляет в Ирландии большинством школ. Из 3193 обычных начальных школ лишь 23 мультиконфессиональны, а остальные 93 % находятся под патронатом католической церкви.

В Республике Ирландия курс религии включает теологию, мировые религии, философию, вопросы глобализации и экологии. Существует государственный экзамен по религии, который, однако, не является обязательным.

В католических школах Ирландии в мае каждого года проходит день Первого причастия. В ходе подготовки мальчики и девочки более подробно изучают библию, проходят таинство Первой исповеди, а через месяц происходит Первое причастие.

После церковных церемоний родители с детьми отправляются сначала в свою школу, где приготовлены небольшие угощения, а потом в кафе, паб или на семейный пикник. На празднование этого события приглашаются родственники и друзья.

В шестом классе католических и протестантских школ ученики проходят религиозный обряд конфирмации, знаменующий собой новую ступень в христианском воспитании ребёнка. Это подтверждение осознанности желания детей продолжать путь к Богу.

За несколько дней проходят церемонии зажигания Огня, символизирующего веру в Бога. Во время этой церемонии родители зажигают свечи, полученные во время крещения детей, и передают эти свечи своим детям. Таким образом, родители как бы делятся своей верой с детьми.

На самой церемонии конфирмации уже подтверждается, что дети переходят на новую ступень взрослого восприятия религии. Для церкви участники этого обряда становятся взрослыми сразу по его завершению. В католических школах обряд конфирмации проходит более нарядно. Учащиеся шестых классов поверх праздничных одежд надевают ещё и белые балахоны.

Канада

В Канаде религиозное воспитание различается в разных провинциях. На некоторых территориях существуют отдельные школы для католиков и протестантов.

В Ньюфаундленде эти школы не могут получать финансирование от государства. В Квебеке также запрещена государственная поддержка религиозного образования.

США

В США пресекаются попытки пересмотра законы об отделении церкви от государства. Так, в 1983 г. претерпел неудачу проект введения обязательной молитвы в школах США. В США уроки религии можно получать за стенами учебных заведений. Религиозное образование в этой стране происходит в воскресных школах, «школах иврита», на уроках катехизиса, которые происходят в процессе службы или после школьных уроков. Существуют частные религиозные школы. Изучение религии в государственных школах разрешается только с сугубо нейтральных академических позиций. Этот подход подвергается испытанию во время празднования религиозных праздников из-за наличия религиозных плакатов, например, десяти заповедей и даже при принесении присяги флагу, в которой отмечено единство нации перед Богом.

Таким образом, можно констатировать, что в странах европейской традиции отсутствует унифицированная модель, единый подход и в области правового регулирования, и в практической реализации религиозного образования в светской школе.

Тем не менее, в контексте религиозного образования в мире обнаруживаются и общие черты: добровольность выбора, возможность выбрать изучение религиозной культуры своей конфессии или курса нерелигиозной этики, требование согласования содержания религиозного образования с представителями соответствующей конфессии. Религиозное воспитание является составной частью нравственно-этического воспитания.

Вопросы

1. Считаете ли вы верным решение многих стран мира о том, что учебные заведения должны быть отделены от церкви?

2. Составьте сводную таблицу, в которой будут обозначены различные страны мира и их позиции по отношению в курсам религиозного плана в государственных и частных школах.

3. На основе работы с учебником А.Н. Джуринского, а именно разделом, касающимся опыта России в области религиозного воспитания (с. 228 – 230), выскажите свою позицию относительно введения курса «Основы православной культуры» в программу общего образования и аргументируйте её.

4. Считаете ли вы, что курс «Основы религиозных культур и светской этики» важен для современного школьника России? Почему?

Библиографический список:

Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. для магистров / А. Н. Джуринский. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с. – ISBN 978-5-9916-2419-0.

Интернет-ресурсы

1 Безрогов, В. Г. Светские и религиозные начала в школьном образовании Ирландии. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193230964&archive=1196815145&start_from=&ucat=& (дата обращения: 15.11.2010).

2. Данилова, А. С. Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Данилова А. С. – Ульяновск, 2009. URL: http://www.edukation.com.ua/Religioznoe_vospitanie.html (дата обращения: 15.11.2010).

3. Празднование дня «Первого причастия» в ирландских школах
URL: http://www.daysinireland.com/holly_communion (дата обращения: 15.11.2010).

4. Религиозное воспитание молодых мусульман в Великобритании.
URL: http://www.fondihlas.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=4920:2012-02-16-06-48-50&catid=43:2010-03-24-12-15-17&Itemid=247 (дата обращения: 15.11.2010).

5. Учиться быть святым: зачем нужно религиозное образование?
[Интервью](#) с игуменом Митрофаном (Шкуриным). URL: <http://prichod.ru/aktualniyevoprosy/5016/> (дата обращения: 15.11.2010).

6. Schools being 'forced to axe religious education lessons.'
<http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9569978/Schools-being-forced-to-axe-religious-education-lessons.html> 30 September 2013 (дата обращения: 15.11.2010).

РАЗДЕЛ 2

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

2.1. Многоуровневая система подготовки в контексте Болонского процесса: опыт и перспективы

Кардинальные и стремительные изменения, происходящие в последние десятилетия в экономической и социальной сферах, императивы зарождающегося информационного общества, невиданное ранее развитие информационных и коммуникационных технологий ставят качественно новые задачи перед мировым сообществом.

В этих условиях неизмеримо возросла роль образования в целом и особенно высшего образования. Высшее образование и наука все более становятся глобальным фактором общественного развития, все более выдвигаются в число самых важных национальных приоритетов, выступая в качестве важнейших компонентов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития людей, сообществ, наций.

Для решения сложных проблем, с которыми столкнулось мировое сообщество, потребовались серьезные изменения в самом высшем образовании, внесение корректив в парадигму его развития в XXI веке.

Высшая школа должна предвосхищать эволюцию потребностей человека и постиндустриального общества, профессионально образовывать и формировать высококвалифицированных специалистов и ответственных граждан. В числе важнейших задач современной высшей школы: способность адекватно и быстро реагировать на новые вызовы политического, экономического и духовного развития, обеспечение качества образования и интернационализм.

Растущая интернационализация всех аспектов в жизни общества требует соотнесения процессов, происходящих в образовательной сфере ведущих стран мира, с тенденциями развития отечественного образования.

Сегодня в мире существуют две глобальные образовательные системы (условно их можно назвать западной и восточной). В англоязычных неевропейских странах: США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии за основу взята западная модель, здесь доминирует индивидуальный подход к ученику, школа выполняет не только и не столько образовательные, сколько социальные функции, а семья является носителем материальных благ и не влияет на учебный процесс.

В развитых странах Азии действует другая система: обучение основано на групповом принципе, главный упор в процессе образования делается на академические дисциплины, а социальные навыки прививаются ребенку в семье.

В Европе попытались пойти по третьему пути – взять из западной и восточной систем все самое лучшее и полезное. Однако критерии отбора устанавливались произвольно, вследствие чего новой системы в образовании не получилось. Например, в Швейцарии и Англии школа тяготеет к западному образцу, а в объединенной Германии – к восточному.

Интеграция России в мировое образовательное пространство была обозначена как одна из главных задач развития российского образования в России в основных документах, определяющих российскую образовательную политику, – «Концепция модернизации рос-

сийского образования на период до 2010 года» и «Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010 гг.».

Присоединение России к Болонскому процессу определило новые приоритеты не только в сфере сотрудничества между российскими и европейскими университетами, но и в сфере реформирования отечественной системы образования.

Основными направлениями Болонского процесса являются:

- введение двухуровневой подготовки (бакалавриат – магистратура);
- введение системы «зачетных единиц» (ECTS);
- введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, в том числе при помощи «Приложения к диплому»;
- повышение академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей;
- развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

Российские социально-экономические и социально-культурные реформы происходят в контексте глобальных изменений в мире в целом и в европейском регионе в частности.

Интеграционные процессы в социально-экономической сфере в Европе ставят проблемы интеграции социально-культурной сферы. Образование включено в процесс диалога культур. Оно феномен культуры и одновременно движущая сила культуры.

Болонский процесс зарождался в недрах европейской системы высшего образования в течение десятилетий: те или иные его параметры стихийно появлялись в национальных системах высшего образования и взаимопроникали к соседям. Автономные уровни высшего образования под названиями бакалавриат и магистратура были достаточно узнаваемы по всей Европе; академические кредиты разных типов применялись десятилетиями; мобильность студентов и преподавателей сама собой приобретала всё большую популярность.

Несомненно, эти явления обуславливались серьёзными причинами. Европа с очевидностью объединялась, создавались единые пространства: экономическое, в том числе и финансовое, политическое, социальное, культурное. Пространство Европейского Союза имело более широкое название: единое исследовательское, образовательное и культурное пространство. Его создание преследовало политические,

экономические и собственно научно-образовательные цели. В числе политических целей называли установление политического, дипломатического и экономического диалога, соединение народов Европы, упрочение взаимного понимания и уважения. Экономической целью считалось повышение конкурентоспособности европейской экономики и поощрение инноваций с тем, чтобы к 2010 г. экономика Евросоюза стала наиболее конкурентоспособной в мире. Наконец, научно-образовательной целью было порождение знаний и идей за счёт расширения международных контактов.

В 2001 г. в Праге 32 министрами в принятом Совместном коммюнике подтверждались обязательства создать к 2010 г. в Европе единое пространство высшего образования. Впервые в болонском документе было привлечено внимание к тому факту, что «студенты являются полноправными членами сообщества высшего образования».

В 2003 г. в Берлине была поставлена задача обеспечивать социальную сплочённость и уменьшать социальное и гендерное неравенство. Коммюнике также призвало участников укреплять связи между высшим образованием и исследовательскими учреждениями, чтобы объединить европейское пространство высшего образования и европейское исследовательское пространство. В нём констатировалось, что качество высшего образования составляет сердцевину формирующегося европейского пространства высшего образования. 2005 г. – начало введения двухуровневой системы подготовки студентов.

Для обеспечения более тесной связи между преподаванием и научными исследованиями и признания НИР неотъемлемой частью высшего образования в Европе было принято решение включить в систему высшего образования третий уровень – докторантуру – и переименовать систему из двухуровневой в трёхуровневую (бакалавриат – магистратура – докторантура). Вносилась определённость в условия доступа к третьему уровню высшего образования – докторантуре. «Степени первого уровня должны давать доступ к программам второго уровня. Степени второго уровня должны давать доступ к докторским исследованиям».

Вначале в документах Болонского процесса упоминались два уровня высшего образования – «бакалавр» и «магистр». При этом не должно быть никаких сомнений, что англоязычный педагогический термин «master» следует переводить на русский язык в контексте Бо-

лонского процесса именно термином «магистр»; появление в некоторых российских публикациях варианта «мастер» только запутывает дело и искажает картину. Третий уровень – «доктор». На конференции Европейской ассоциации университетов в Граце (2003) делегаты, в основном, ректоры европейских университетов, обратились к правительствам стран Европы с призывом «полностью признавать докторский уровень в качестве третьего цикла Болонского процесса».

Первый уровень европейского высшего образования – бакалавр. Европейский студент, претендующий на высшее образование, должен вначале получить диплом бакалавра. На съезде европейских ректоров в Саламанке было констатировано, что первый уровень «требует набора студентом от 180 до 240 академических кредитов, но должен давать диверсифицированное образование, допускающее трудоустройство, но в основном готовящее студента к дальнейшей учёбе». На основе достигнутого европейскими странами взаимопонимания продолжительность обучения на этом уровне может составлять три или четыре года.

Длительность обучения в бакалавриате может определяться как централизованно, в масштабах национальной системы высшего образования, так и децентрализованно, на уровне конкретного вуза.

Бакалавр по европейским меркам – это высшее образование. Выпускники вузов с данным дипломом должны трудоустроиваться как работники с высшим образованием. Непривычность названия «бакалавр» для российских работодателей вполне может быть преодолена принятием необходимых юридических актов и целенаправленной разъяснительной работой в средствах массовой информации.

Исходя из данных, накопленных европейскими странами и теми российскими вузами, которые уже ввели эту степень, подавляющее большинство студентов с дипломом бакалавра продолжают обучение для получения более высоких степеней магистра или – на сегодняшний день в российских условиях – специалиста; можно предположить, что при трёхлетнем бакалавриате и бесплатной двухлетней магистратуре примерно 80 – 90 % бакалавров и впредь захотят продолжить учёбу в магистратурах .

Второй уровень европейского высшего образования – магистр. Согласно канонам Болонского процесса второй более высокий по сравнению с бакалавром уровень высшего образования назван маги-

стратурой, а его выпускник – «магистром». Срок обучения на степень магистра был определён как один или два года, однако признаётся зависимость этого срока от продолжительности обучения на степень бакалавра. Предполагается, что если бакалавр в конкретном вузе учится три года, то магистратура в этом вузе должна быть двухлетней, если бакалавриат четырёхлетний, магистр должен учиться один год. Медицинские вузы и вузы искусств, как правило, не подчиняются этому правилу.

Уровень магистратуры, как показала практика последних лет, считается наиболее перспективным для параллельного обучения студентов по программам мобильности одновременно в двух или более вузах, один из которых зарубежный, с целью получить совместный или двойной диплом. Совместный диплом считается на сегодняшний день менее реалистичным из-за нерешённости юридических проблем; двойной диплом – вполне осязаемая реальность сегодняшнего дня.

Третий уровень высшего образования в едином европейском образовательном пространстве – доктор наук. Срок обучения европейского докторанта с последующей защитой докторской диссертации определён в три года. На форумах ЕАУ неоднократно поднимался вопрос о том, что написание докторской – творческий процесс, который не всегда поддаётся регулированию по времени.

Произошло изменение названия первой российской учёной степени с кандидата наук на доктора ("доктора философии" – PhD). Имеющие же защищённую докторскую диссертацию будут называться докторами наук. Например, доктор педагогических наук в отличие от доктора педагогики, что соответствует имеющим кандидатскую степень. В свете вышесказанного прорисовываются две совместимые с европейскими договорённостями модели уровней высшего образования: $3 + 2 + 3$ и $4 + 1 + 3$. Как отмечалось выше, модель $3 + 2 + 3$ явно доминирует в сегодняшней Европе.

Третья модель, принятая в настоящий момент теми российскими вузами, которые уже ввели данные степени, может быть описана как $4 + 2 + 3$ (четыре года бакалавриат, два года магистратура, три года очная аспирантура). Она, как видим, не подходит под европейские каноны. Однако Болонский процесс вполне допускает и такую утяжелённую модель ($4 + 2$).

Благодаря болонским нововведениям российское образование должно стать адекватнее реальным вызовам глобализации. Вместе с остальными европейскими странами Россия должна получить право полноправно участвовать в создании транснациональной общеевропейской системы образования.

Развитие российского высшего профессионального образования идет с учетом общих направлений Болонского процесса. Некоторые направления начали активно развиваться в России еще до подписания Болонской декларации. Например, в начале 90-х гг. Россия предприняла шаги для введения системы высшего профессионального образования, основанной на двух основных циклах: бакалавриат и магистратура. В 1994 г. было утверждено введение в России системы обучения, обеспечивающей подготовку бакалавров и магистров наряду с традиционно готовящимися специалистами.

В конце октября 2007 г. Президент России Владимир Путин подписал Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», принятый Госдумой 11 октября и одобренный Советом Федерации 17 октября. Закон устанавливает два уровня высшего профессионального образования – бакалавриат и магистратуру.

На современном этапе развития высшего образования в Европе наряду с унификацией каждая европейская страна пытается сохранить уникальность своей образовательной системы. Так, например, характерной особенностью реформирования немецкой высшей школы является параллельное функционирование старой и новой системы академических степеней. Введение в немецкую высшую школу новой системы наткнулось на ряд проблем. Академическая степень бакалавра является слепком с англо-американской системы и плохо вписывается в традиционную немецкую систему высшего образования. Теоретически степень бакалавра – первая ступень профессиональной квалификации, дающей право на трудоустройство, фактически же специалист с этой степенью не востребован на рынке труда в силу неопределенности статуса бакалавра, не подкрепленного соответ-

ствующими знаниями, умениями и навыками. Сроки обучения по бакалаврским и магистерским программам варьируются от вуза к вузу, несмотря на то что в Законе они четко прописаны (бакалавр (3 – 4) года + магистр (1 – 2) года = 5). Поэтому на практике новая система еще не упорядочена, внедряется неравномерно, большую активность в этом процессе проявляют частные и специальные вузы, которые оказались более восприимчивы к новациям. До сих пор ведутся дискуссии о том, станут ли немецкие вузы более привлекательными для иностранцев, насколько копирование англо-американской модели согласуется с ценностями немецкой высшей школы. Новые курсы не только не сгладили проблемы, но еще больше обострили их. Возникли, например, проблемы иерархии и профилей образования.

Во Франции многоуровневая система высшего образования имеет три уровня (цикла). Продолжительность обучения: первый цикл – 2 года, второй цикл – 1 – 3 года, третий – от 1 до 5 лет. Успешное окончание каждого цикла университетского образования дает право на получение диплома.

Первый двухлетний цикл обучения завершается присуждением общеобразовательного университетского диплома. Второй цикл обучения предусматривает углубленную общенаучную и профессиональную подготовку и имеет несколько вариантов обучения. Он завершается получением диплома «лиценциат» (2+1) или диплома «метриз» (2+2). Некоторые университеты стали практиковать трехлетнее университетское образование второго цикла, которое дает право на получение магистра (2+3). Третий цикл университетского образования предусматривает дальнейшее углубление специализации в области научных исследований. Зачисление на третий цикл университетского образования происходит на основании собеседования и конкурса документов. В результате тщательного отбора на третий цикл обучения попадают самые лучшие студенты (16 %). Подготовка для студентов третьего цикла предусматривает одногодичное обучение со стажировкой на предприятии или участие в научно-исследовательской работе и последующим продолжением обучения в докторантуре (2 – 4 года) для защиты кандидатской диссертации (табл. 2).

Таблица 2

**Многоуровневая система подготовки кадров
в развитых странах мира**

Страна	Особенности многоуровневой системы подготовки кадров
Франция	1-й цикл – диплом общего университетского образования (2 года) 2-й цикл – диплом лиценциата (2+1) или диплом метриза (2+2), или магистра (2+3) 3-й цикл – (1 – 3 года)
Швеция	Додипломный уровень – специалист (1 год) бакалавр (3 года или 1+2) магистр (1,5 года) последипломный уровень – лицензиат (2 года), доктор (4 года или 2+2) при наличии степени лиценциата
Финляндия	1-й уровень (додипломный) – бакалавр 3 года 2-й уровень (дипломный) – магистр 2 года 3-й уровень (последипломный) – лицензиат (2 года), доктор (4 года) или (2+2) при наличии степени лиценциата

В Швеции система подготовки кадров построена по схеме: специалист (2 года) – бакалавр (3 года) – магистр (1,5) – доктор (4 года). Базовый уровень представлен дипломом специалиста и степенями бакалавра, магистра. Последипломный уровень – учеными степенями лиценциата и доктора. Процесс обучения построен по модульной системе. Модуль представляет собой завершённый цикл обучения, состоящий из трех компонентов: основной специализации, факультативных курсов и диссертации. В Швеции, чтобы получить степень бакалавра, студенту необходимо набрать 120 баллов. Из них 60 баллов за специализацию, 50 баллов за факультативные курсы и 10 баллов за диссертацию. Чтобы получить степень магистра, необходимо набрать 160 баллов (80+60+20). Следует отметить, что особая роль в многоступенчатой системе подготовки кадров отводится второму циклу высшего образования – магистратуре, которая сегодня активно развивается. Это явление – следствие целого ряда причин.

Во-первых, современное общество характеризуется постоянным ростом объема информации, изменениями технологий, что требует от профессионалов постоянного обновления своих знаний. Во-вторых, практическая подготовка студентов в рамках первого цикла университетского образования (бакалавриата) недостаточна. Поэтому магистерские программы рассматриваются многими фирмами и компани-

ями как эффективное средство «доводки» уровня специалистов. Магистерские программы направлены на углубление специализации в избранной области и имеют профессиональную направленность. Прием студентов осуществляется на конкурсной основе. Помимо наличия диплома бакалавра ряд вузов выдвигает дополнительные требования к поступающим, например, подтверждение уровня владения английским языком (предоставить результаты одного из международно признанных тестов), нередко – стаж работы по специальности. Продолжительность обучения в магистратуре варьируется (в зависимости от вуза), но в целом составляет 1 – 2 года. Первые два – три семестра отводятся на аудиторные занятия, последний семестр – на написание магистерской диссертации. Отличительная черта магистерских программ в Европе – их международный характер. Обучение зарубежных студентов, привлечение зарубежных преподавателей повышают привлекательность магистерской подготовки.

Принятый в России Федеральный Закон «О высшем профессиональном и послевузовском образовании» (1996 г.) определяет 3 уровня (или ступени) высшего образования следующим образом:

- **первая ступень:** неполное высшее со сроком обучения 2 года (associate degree – степень ассоциата);
- **вторая ступень:** базовое высшее (bachelor's degree – степень бакалавра) со сроком обучения 4 года;
- **третья ступень:** «дипломированный специалист» со сроком подготовки 5 лет (ранее существовавшая модель) и «магистр» со сроком подготовки 6 лет (новая модель).

Академическая общественность и средства массовой информации нашей страны уделяют большое внимание вопросам участия России в Болонском процессе, однако ведущаяся вот уже более пяти лет дискуссия на эту тему чрезмерно затянулась и в отличие от абсолютного большинства европейских стран, включая наших ближайших соседей, не сопровождается соответствующими организационно-структурными преобразованиями, которым должны предшествовать адекватные изменения нормативно-правовой базы.

В Болонской декларации содержится шесть приоритетных направлений деятельности по формированию Европейского пространства высшего образования:

1) обеспечение сопоставимости национальных систем высшего образования посредством утверждения в них двух последовательных уровней с сопоставимыми сроками и содержанием подготовки;

2) введение системы переводных зачетных единиц (кредитов);

3) обеспечение качества образования;

4) расширение мобильности студентов и преподавателей;

5) содействие трудоустройству студентов и увеличение конкурентоспособности европейского образования (в частности, за счет введения единого европейского Приложения к диплому – Diploma Supplement);

6) формирование и утверждение европейского подхода к основным ценностным установкам и организационно-содержательным принципам высшего образования («европейское измерение»).

Большая часть мероприятий в рамках Болонского процесса происходит при поддержке со стороны ЮНЕСКО, Совета Европы и Европейской комиссии с широким привлечением университетской общественности и конструктивным участием студенческих организаций. В ходе Болонского процесса значительное внимание уделяется повсеместному введению Европейской системы переводных кредитов (ECTS), основанной на философии взаимного доверия, способности образовательных программ к совместимости как на национальном, так и международном уровнях.

Дальнейшее развитие Болонский процесс получил в Бергене (Норвегия), где 19 – 20 мая 2005 г. состоялась четвертая конференция европейских министров, ответственных за высшее образование, на которой были подведены промежуточные итоги хода выполнения Декларации и сформулированы приоритеты дальнейшего развития к 2010 г. В принятом в Бергене Коммюнике было подчеркнуто особое значение высших учебных заведений, а также преподавателей и студентов как партнеров в реализации целей Болонского процесса. Была отмечена также необходимость участия организаций, представляющих бизнес, и социальных партнеров.

При обсуждении вопросов, связанных с практической отдачей принятых реформ, было отмечено, что основная проблема выпускников со степенью бакалавра связана с неопределенностью перспектив их трудоустройства.

В большинстве европейских стран – участниц Болонской декларации просматриваются общие тенденции в реализации образовательных реформ. Главными из них являются децентрализация и демократизация управления; расширение автономии высших учебных заведений с одновременным усилением их подотчетности обществу; движение в сторону рыночных моделей организации, управления и финансирования образования с учетом вызовов XXI в.

Вопросы

1. Каковы цели и задачи Болонской декларации?
2. Какова специфика многоуровневой подготовки в разных странах?
3. Какие отечественные документы регулируют введение многоуровневой подготовки?

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Сравнительная педагогика: Высшее образование за рубежом / В. И. Андреев. – Минск : Национ. ин-т образования, 1999. – 120 с.
2. Вербицкая, Л. А. О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения / Л. А. Вербицкая, В. Б. Касевич // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 10 – 23.
3. Вульфсон, Б. Л. Методы сравнительно-педагогических исследований / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 70 – 80.
4. *Он же.* Образовательное пространство на рубеже веков : учеб. пособие / Б. Л. Вульфсон. – М. : Москов. психолого-соц. ин-т, 2006. – 235 с.
5. Геворкян, Е. Н. Болонский процесс и сотрудничество в области обеспечения качества образования: опыт Российской Федерации / Е. Н. Геворкян, Г. Н. Мотова // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 150 – 166.
6. Message from Salamanca. Shaping the European Higher Education Area. – Salamanca, 29 – 30 March, 2001.
7. Realising the European Higher Education Area. – Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin. – 19 September, 2003.

2.2. Современная система высшего образования в США

Высшее образование в США традиционно считается одним из лучших в мире. В самых престижных мировых рейтингах высших учебных заведений университеты и колледжи США традиционно занимают лидирующие позиции. Так, например, по данным *Academic Ranking of World Universities* в первую десятку лучших вузов мира вошли восемь американских университетов и институтов⁶⁰. На первом месте Гарвардский университет. В число передовых также вошли Стэнфордский университет, Массачусетский технологический институт, Калифорнийский университет (Беркли), Колумбийский университет, Калифорнийский технологический институт, Принстонский университет, Йельский университет и др. Все эти учебные заведения – это частные вузы, часть из которых входит в «Лигу плюща» (*The Ivy League*). «Лига плюща» – это ассоциация восьми частных американских университетов, расположенных в семи штатах на северо-востоке США. Это название происходит от побегов плюща, обвивающих старые здания в университетах, и подразумевает исключительность в качестве образования, выборность при поступлении и принадлежность к социальной элите. Студенты таких университетов практически на 100 % обеспечены хорошо оплачиваемой работой. Большинство из них уже на 2-3-м курсе имеют контракты с крупнейшими государственными и коммерческими учреждениями, ведущими компаниями и международными корпорациями.

Старейший университет США, Гарвардский, первый из Лиги плюща, был основан в пригороде Бостона Кембридже, штат Массачусетс, в 1636 г. Плата за обучение в частных университетах колеблется в среднем от 30 до 50 тыс. дол. в год. Эти учебные заведения когда-то открыли дверь в «большой» мир для целой плеяды нобелевских лауреатов, ведущих ученых различных отраслей наук, государственных и общественных деятелей самого высокого ранга. Интересно заметить, что нынешний президент США Б. Обама в свое время учился в двух престижнейших частных университетах – Колумбийском (где изучал политологию и международные отношения) и Гарвардском (юридический факультет).

⁶⁰ Интернет-сайт *Academic Ranking of World Universities*. URL: <http://www.arwu.org/> (дата обращения: 18.02.13).

Наряду с частным высшим образованием в США существует государственная форма высшего образования. В каждом из 50 штатов есть как минимум один большой государственный университет и несколько колледжей. За обучение в таких учебных заведениях также взимается плата, но стоимость гораздо ниже, чем в частных вузах. 36 % финансирования государственных образовательных учреждений поступает из бюджета штата, 11 % – из федерального бюджета и 4 % – из местного бюджета. 19 % составляет плата студентов за обучение, 5 % приходится на частные пожертвования через гранты и контракты, 25 % – на другие источники финансирования⁶¹. Стоимость в государственных вузах может быть разной – это зависит и от типа учебного заведения, и от того, относится ли поступающий к резидентам штата или нет. Так, средняя плата обучения в государственных вузах для выпускника, поступающего в вуз в пределах штата, в котором он проживает, в 2009 году составляла 7 тыс. дол., обучение в государственных колледжах и университетах для жителей других штатов и иностранцев обходится гораздо дороже – в среднем стоимость варьируется в пределах 25 – 28 тыс. дол.

Университет в США – это, как правило, крупный вуз, в состав которого входят несколько колледжей или школ (некие аналоги факультетов). В университетах готовят специалистов в различных отраслях знаний. В отличие от большинства колледжей США, в университетах обычно активно ведутся научные исследования.

Учебные учреждения, имеющие право присуждать ученую степень, классифицируются Фондом Карнеги следующим образом:

- 261 – исследовательские университеты (110 из которых классифицируются как специальные исследовательские, базирующиеся на количестве и вовлеченности в докторские программы, а также объеме внешних спонсорских средств);
 - 610 – колледжи-магистратуры и университеты;
 - 607 – выступают в виде бакалаврских колледжей (266 из которых некоммерческие, многие из них элитарные с уклоном на гуманитарные науки: историю, политологию, иностранные языки);
 - 1699 – ассоциированные колледжи (прежде всего это государственные «общественные» колледжи);
 - 765 – специализированные вузы⁶².

⁶¹ По данным департамента образования США.

⁶² Там же.

Высшее образование в Соединенных Штатах, так же как и среднее, находится под управлением штатов, а не федерального правительства. По отношению к высшим учебным заведениям департаменты образования штата устанавливают минимальные требования.

Тем не менее, с 1980 г. в США существует Министерство образования (это одно из самых маленьких министерств в правительстве США – всего около пяти тысяч сотрудников).

Федеральному правительству принадлежат всего лишь восемь высших учебных заведений, среди которых: Военная академия (Вест-Пойнт, штат Нью-Йорк), Военно-воздушная академия (Колорадо-Спрингс, штат Колорадо), Академия ФБР (Куантико, штат Вирджиния), Федеральный учебный центр правоохранительных органов (Брансуик, штат Джорджия), Военно-медицинский университет (Бетесда, штат Мэрилэнд) и др.⁶³. Обучение в таких учебных заведениях бесплатное, и это обоснованно – отбор и подготовку кадров, призванных обеспечить национальную безопасность и поддержание правопорядка в стране, государство должно брать на себя.

После получения диплома о среднем общем образовании значительная часть выпускников решает поступать в колледж или университет, обучение в которых может занимать разное время в зависимости от выбора программ и специализаций. Успешность поступления в вуз зависит от многих различных факторов: от наличия дополнительных курсов, пройденных в старшей школе, также от среднего балла *GPA (Grade Point Average)*, который рассчитывается из оценок, полученных в течение периода старшей школы, и баллов по экзаменам *SAT* и *ACT*. Большое значение при поступлении имеет также и участие в дополнительных, внеучебных, мероприятиях – творческих работах, конкурсах, проектах, не последним фактором являются и спортивные достижения.

Рассмотрим основные ступени обучения в американских колледжах и университетах.

Undergraduate level (преддипломный уровень): ассоциированная степень (или степень ассоциата) и степень бакалавра.

⁶³ Education in the US/ URL: : http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_States (дата обращения: 02.03.13).

Американские колледжи предлагают две программы, обучение по которым в конечном итоге ведет к получению одной из двух степеней (*degrees*):

1) *Associate's degree* – «ассоциированная» промежуточная степень (или степень ассоциата), которая эквивалентна среднему специальному образованию. Это двухгодичное обучение, которое в основном предлагают так называемые «младшие» или «общественные» колледжи (*Community, Vocational and Junior Colleges*). После завершения курса обучения выпускник может пойти работать по специальности, а может продолжить обучение и перевестись на третий год четырехгодичной программы по подготовке бакалавров в колледж или университет. Такой вариант выбирает огромное число местных и иностранных абитуриентов, так как подобная схема обучения гораздо дешевле, чем поступление сразу на четырехгодичную (более дорогую) программу в обычном университете или колледже. Для поступления в двухгодичный колледж, как правило, требуется сдача экзамена *SAT Reasoning*, в некоторые более престижные узконаправленные колледжи в дополнение требуется сдача экзамена по предметам *SAT Subject* (по узким предметам: математике, биологии, иностранных языкам и т.д.). Для иностранных студентов требуется хорошее знание английского, уровень которого должен быть подтвержден высоким баллом по тесту TOEFL. Некоторые общественные колледжи вообще не требуют сдачи экзамена *SAT* – важны только положительные отметки за 12-й класс школы.

2) *Bachelor's Degree* – степень бакалавра. Это первая академическая степень, с получением которой большинство студентов связывают начало своей профессиональной карьеры. Бакалаврские программы колледжей и университетов предлагают широкий круг специализаций в разных областях – *majors* (некоторые студенты выбирают 2 – 3 *majors*), а также дополнительные специализации – *minors*. В США первый год бакалаврской программы называется *Freshman Year*, второй и третий соответственно – *Sophomore Year* и *Junior Year* и, наконец, четвертый – последний – это *Senior Year*. Для получения степени бакалавра необходимо успешно сдать экзамены; проведение исследовательской работы (как, например, дипломная работа для получения квалификации «специалист» в российских вузах) не требуется. Этот уровень является базовым, он призван в определенной степе-

ни преодолеть ограниченность школьного образования, дать азы общекультурной, общегуманитарной подготовки. В первые два года обучения студент проходит общеобразовательные курсы по английскому языку, истории, философии, литературе, иностранному языку и др., обязательные для получения степени бакалавра по всем специальностям.

Степень бакалавра может быть двух уровней: обычный (*General*) и с отличием (*Honour*). Степень бакалавра с отличием (*Bachelor with Honour*) дается лучшим студентам.

Post-graduate level (постдипломный уровень): магистерская и докторская степени.

1) *Master's Degree* – степень магистра.

После получения степени бакалавра выпускник может начать профессиональную карьеру, а может решить остаться в университете для дальнейшего постдипломного обучения в *Graduate School (Grad school)* – это понятие, сопоставимое по значению с российской аспирантурой. Поступлению предшествует сдача общефедерального теста – *GRE (Graduate Record Examinations)*, который состоит из трех частей: общего теста, проверяющего уровень эрудиции и аналитических способностей; письменного задания, выявляющего навыки критического мышления и аналитического письма, специальных тестов по восьми различным предметам. В зависимости от результатов, а также среднего балла оценок, полученных в процессе обучения на бакалавра, приемная комиссия принимает решение о приеме, может назначить стипендию или отказать в ней.

Этот этап обучения имеет исследовательскую направленность. Его цель – привить студентам навыки исследовательской работы, научить их мыслить аналитически, творчески подходить к решению научной задачи.

Обучение длится, как правило, два года, в течение которых студент обязан выполнить *course work* и написать диссертацию, которая потом выносится на защиту. При успешном выполнении требований программа завершается присвоением степени магистра (*Master's Degree*), которая может быть двух видов – академической и профессиональной. После завершения академической магистерской программы выпускнику присваивается степень *Master of Arts, M.A.* или *Master of Science, M.S.* Последняя присуждается в сферах науки, инженерии,

сельского хозяйства, международного бизнеса и т.д. Академические магистерские программы предполагают от 1,5 до 2,5 лет обучения. После завершения профессиональной магистерской программы студенты получают степень в следующих областях знаний: магистр в области бизнес-администрирования (*Master of Business Administration*), магистр образования (*Master of Education*), магистр по социальной работе (*Master of Social Work*) и т.д. Профессиональные магистерские программы в большей степени направлены на практическую подготовку и более структурированы. Их продолжительность составляет от одного года до трех лет.

2) *Doctor's Degree* – степень доктора.

Степень магистра представляет собой некий «трамплин» для получения докторской степени (*Doctoral Degree*), хотя в некоторых случаях возможно получение докторской степени, минуя степень магистра, после получения диплома бакалавра. В таком случае получение докторской степени займет более длительный период. Как правило, длительность докторской программы обучения варьируется в среднем от 3 до 6 лет обучения (иногда дольше) и напрямую зависит от области исследования и установленной процедуры получения степени в конкретном университете. В гуманитарных специальностях ученая степень доктора обозначается *Ph.D. – Doctor of Philosophy* и сопровождается названием специальности⁶⁴.

В последнее десятилетие наибольшее число степеней бакалавра в США присуждалось в области бизнеса, менеджмента, общественных наук. Традиционные науки – право, медицина и теология – удерживают первенство по числу степеней, полученных на первом профессиональном уровне. Что касается степени магистра, то здесь лидируют образование, бизнес, общественные отношения, сфера услуг и социология. Степень доктора в рассматриваемый период чаще всего присуждалась в сфере образования, общественных наук, биологии и техники. Быстро растет число женщин, имеющих степень магистра или доктора.

Professional schools – узкоспециальное образование

Система высшего образования США также включает и «профессиональные», узконаправленные специальности, к которым гото-

⁶⁴ Academic Dictionaries and Encyclopedias. URL: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/113294> (дата обращения: 12.03.13.)

вят в *professional schools*. Здесь необходимо сразу оговориться – понятие *school* в Америке имеет широкое значение, например, оно употребляется в отношении самого процесса обучения на любом уровне, в том числе и в высших учебных заведениях. Так, например, «идти в университет» будет звучать на английском так же, как и «идти в школу» – «*to go to school*». Термин *school* также относится и к подразделениям в структуре больших университетов (наподобие наших факультетов). Поэтому «профессиональное», узконаправленное образование студенты могут получить, например, в *Law School, Medicine School, Pharmacy school*, которые являются автономными подразделениями, но в структуре одного большого университета. Они часто располагаются в отдельных зданиях, имеют свои лаборатории и даже исследовательские центры. Программы обучения в таких учебных заведениях называются «*professional programs*», после завершения которых выпускникам присуждается первая профессиональная степень, например – *M.D. (Doctor of Medicine), D.P.T. (Doctor of Physical Therapy), J.D. (Doctor of Jurisprudence)* и др. Получение такой степени позволяет выпускнику начать практику в выбранной узкой сфере деятельности (в основном после получения лицензии, сертификата и др.) – медицине, юриспруденции и т.д. Для поступления в университеты на подобные программы, как правило, допускаются обладатели степени бакалавра, которые к тому же должны сдать дополнительные специализированные экзамены: к примеру, *MCAT (for Medicine), PCAT (for Pharmacy), LSAT (for Law)*. В будущем, возможно, и программа *B.A. (Business Administration)* станет также относиться к профессиональным программам обучения и будет завершаться присуждением первой профессиональной степени – *D.B.A. (Doctor of Business Administration)*. Первую профессиональную степень не стоит путать с *Ph.D.* – академической степенью, требующей исследовательской работы, публикаций и защиты диссертации.

Характеризуя в целом состояние современной американской системы высшего образования, необходимо также отметить, что с 2002 г. государственная политика в области образования направлена на повышение качества и доступности образования в стране. Последние 10 лет США особенно акцентируют внимание на научной деятельности университетов, делая ставку на развитие научного потенциала страны. Несмотря на независимость образования от федерального центра,

американское правительство выделяет огромные деньги на его развитие. К примеру, расходы федерального центра на статью «образование» в американском государственном бюджете в 2012 г. составили 107,6 млрд дол.⁶⁵. Это в несколько раз превышает аналогичные траты на российское образование.

США сейчас занимают второе место в мире по количеству высших учебных заведений. В них обучаются почти 15 млн студентов, из них – значительное число иностранцев. В американских вузах обучается самое большое число иностранных студентов в мире (760 тыс. чел. в 2011 – 2012 учебном году). Их привлекает прежде всего возможность выбора учебных дисциплин и программ, практическая направленность которых не может сравниться ни с одной страной мира.

Вопросы

1. Основываясь на прочитанной информации, ответьте на вопрос, какой уровень государственной власти в большей степени несет ответственность за функционирование высших учебных заведений – федеральный центр или правительство штата?

2. Кто финансирует государственные колледжи и университеты?

3. Охарактеризуйте понятие частного колледжа, университета.

4. Подготовьте доклад на одну из тем: а) Что такое Лига плюща? История создания, список университетов и институтов, входящих в нее, занимательные факты; б) Один из университетов «Лиги плюща» на выбор.

5. От чего, кроме платежеспособности абитуриента, зависит успешность поступления в американский вуз?

6. Перечислите основные характеристики программы обучения для степени ассоциата, бакалавра, магистра.

7. Опираясь на информацию о докторской академической степени в США, охарактеризуйте особенности получения данной степени в этой стране.

8. Как вы думаете, программа подготовки специалистов какого уровня наиболее востребована в американском обществе и почему?

⁶⁵ По данным New York Times: URL: <http://economix.blogs.nytimes.com/2013/02/27/putting-a-number-on-federal-education-spending> (дата обращения: 06.02.13.)

9. Что в американской системе образования, на ваш взгляд, так сильно привлекает иностранных студентов со всего мира?

10. Подведя итоги изученному материалу, охарактеризуйте основные преимущества и недостатки американских вузов.

Библиографический список

1. Пидкасистый П. И. Словарь-справочник по педагогике: творческий центр / П. И. Пидкасистый. – М. : Сфера, 2004. – ISBN 5-89144-433-X.

2. The International Encyclopedia of Education. New York: Pergamon Press, 1985.

Интернет-ресурсы

1. <http://economix.blogs.nytimes.com/2013/02/27/putting-a-number-on-federal-education-spending/> (дата обращения: 12.05.2013).

2. <http://www.ed.gov/> (дата обращения: 06.05.2013).

3. <http://www.nces.ed.gov> (дата обращения: 09.05.2013).

4. <http://cal.org> (дата обращения: 12.05.2013).

5. http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_States (дата обращения: 06.05.2013).

6. <http://www.arwu.org/> (дата обращения: 12.05.2013).

7. <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/113294> (дата обращения 13.05.2013).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные в пособии материалы приглашают будущих магистров поразмышлять над актуальными педагогическими проблемами в современном поликультурном мире. Возрождение интереса к сравнительной педагогике в новом тысячелетии дало толчок к появлению ряда интересных работ в этой области как отечественных, так и зарубежных педагогов-компаративистов. Увеличилось количество статей и в периодических журналах в разделе «Сравнительная педагогика». Результаты исследований регулярно публикуются в международных и национальных журналах «Сравнительное образование» («Comparative Education»), «Международный обзор образования» («International Review of Education»), «Средиземноморский журнал исследований образования» («Mediterranean Journal of Educational Studies»), «Международный журнал развития образования» («International Journal of Educational development»), «Сравнительный обзор образования» («Comparative Education Review»), «Текущие вопросы сравнительного образования» («Current Issues in Comparative Education»).

Заинтересованность в сравнительной педагогике инициирована вызовами глобализации, проблемами образования в многонациональном социуме. Выводы и рекомендации педагогов-компаративистов могут быть эффективно использованы для развития образования. Полагаем, что в ходе изучения предложенных в пособии тем и активной самостоятельной работы будущие магистры смогут продвинуться вперёд в освоении методологии сравнительно-педагогических исследований, постижении сущности основных идей, концепций и теорий в мировой педагогике, лучше представить особенности современного этапа развития образования в мире, а также педагогического процесса в условиях мультикультурализма.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
1.1. Теория и практика поликультурного образования	5
1.2. Реализация поликультурного образования в практике американской школы	9
1.3. Билингвальное обучение: теория и практика	20
1.4. Риторическое образование и педагогика гражданского действия (на материале США)	33
1.5. Образование одаренных детей и детей с особыми нуждами как педагогическая проблема	41
1.5.1. Теория и практика обучения одаренных детей	41
1.5.2. Практика обучения одаренных детей в разных странах	54
1.5.3. Обучение детей с ограниченными возможностями в разных странах	64
1.6. Дистанционное образование в современном мире	69
1.6.1. Дистанционное образование в США и Великобритании: история, теория, технология.....	69
1.6.2. Дистанционное образование как одна из форм обучения детей с особыми нуждами (на примере России)	86
1.7. Воспитательный аспект образования в современном мире.....	94
1.7.1. Экологическое воспитание в разных странах.....	94
1.7.2. Религиозное воспитание в разных странах мира.....	103
Раздел 2. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	112
2.1. Многоуровневая система подготовки в контексте Болонского процесса: опыт и перспективы.....	112
2.2. Современная система высшего образования в США.....	124
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	133

Учебное издание

РОГАЧЕВА Елена Юрьевна
БЕСЕДИНА Олеся Александровна
ГУЛЯГИНА Елена Александровна
и др.

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ
ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Учебное пособие

Подписано в печать 07.07.14.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 7,90. Тираж 50 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.